

Wilder Kleber F. de Santana • Éderson Luís Silveira
(Organizadores)

Educação:

Entre Saberes, Poderes e Resistências

Vol. I



Wilder Kleber Fernandes de Santana

Éderson Luís Silveira

(Orgs.)

EDUCAÇÃO:
Entre saberes, poderes e
resistências

Vol.1



Pedro & João
editores

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.

Wilder Kleber Fernandes de Santana; Éderson Luís Silveira (Organizadores)

Educação: Entre saberes, poderes e resistências. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 596p.

ISBN 978-65-990019-2-5

1. Estudos de educação. 2. Saberes, poderes, resistência. 3. Autores. I. Título

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

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

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/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)

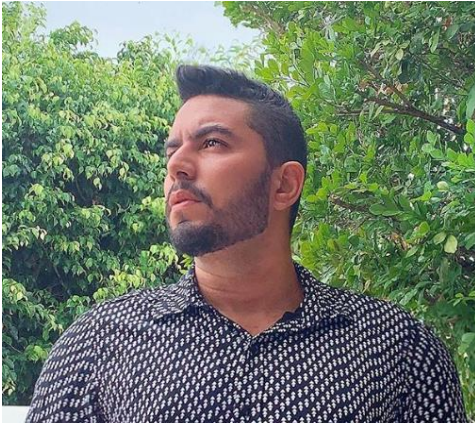
Conselho Científico Ad Hoc:

Anderson Nowogrodzki da Silva (UNB); Anderson Rany Cardoso da Silva (UFPB); Cibely Eugênia da Silva (UFAL); Emerson Santos de Souza (UNICAMP); Francisco Wallison Dias Costa (Faculdade Estácio); Héilton Diego Lau (UFPR); Huber Kline Guedes Lobato (UEPA); Isabel Marinho da Costa (UFPB); Israel Soares de Souza (UFCG); Ivson Bruno da Silva (UFPB); Jéssica Lobo Sobreira (UFPE); Marcus Garcia de Sene (Unesp – Araraquara); Rafael Marques Garcia (UERJ); Rogério Batista de Sousa (UESPI); Sílvio Nunes da Silva Junior (UFAL); Éderson Luís Silveira (UFSC); Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2020

OS ORGANIZADORES



Wilder Kleber Fernandes de Santana é Doutorando e Mestre em Linguística na Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB). Mestre e Bacharel em Teologia (FTN); Mestrando em Arqueologia Bíblica (FTN) e Especialista em Gestão da Educação Municipal (Pradime-UFPB). Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq).

E-mail: wildersantana92@gmail.com



Éderson Luís Silveira é Doutorando e Mestre em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLing-UFSC). Membro-pesquisador dos Grupos de Pesquisa Formação de Professores de Línguas e Literatura (FORPROLL-CNPq); Grupo de Estudos e Pesquisas em Experiências Estéticas e Formação Docente (GESTAR-CNPq); Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM-CNPq).

E-mail: ediliteratus@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

QUANDO DIZERES SE TORNAM ATOS CONCRETOS 8

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Éderson Luís Silveira (UFSC)

A CONSTITUIÇÃO DE CORPOS E INFÂNCIA DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 10

GARCIA, Rafael Marques (UFRJ)

(SOBRE) VIVÊNCIAS: A POTÊNCIA PRETA E A JAGUNÇAGEM NO TEATRO DA CIA SEMENTE 22

SOUZA, Valdeci Moreira de (UDESC/PPGT)

O PLANEJAMENTO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: UM ESPELHO QUE REFLETE A ALMA DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR 32

OLIVEIRA, Antônia Ireuda Alves de (SEMEC-PI)

OLIVEIRA, Maria Helena de (SEDUC-PI)

LIMA, Francisco Renato (UFPI/UEMA)

O SAMBA-ENREDO NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL: “MEU DEUS, MEU DEUS, ESTÁ EXTINTA A ESCRAVIDÃO?” 52

SILVA, Ana Lúcia da (UEM/FAFIMAN)

TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO: UMA ANÁLISE CRÍTICA 80

COELHO, Bruna da Penha de Mendonça (UERJ/UFRJ)

CUNHA, Giulia Valente de Lacerda (UFRJ)

JESUS, Ana Beatriz Bueno de (UFRJ)

MARCAS DA RESISTÊNCIA DOCENTE NO DISCURSO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS 96

BACRI, Ana Paula Romero (UFU)

O DISCURSO DA RESISTÊNCIA SURDA: UM ESTUDO SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL 105

MENEZES, Tayana Dias de (UFPE)

SONHOGRAFIAS DE AULA EM SABERES DE MAQUINAR UMA DOCÊNCIA 120

REIS, Marina dos (UFRGS)

**LEITURA E APREENSÃO DA VISUALIDADE: UM DESAFIO
CONTEMPORÂNEO 134**

CONCEIÇÃO, Simone Rocha da (UFRGS)
PILLAR, Analice Dutra (UFRGS)

**PROGRAMA DE RÁDIO JC PAPO RETO COMO INSTRUMENTO
PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO 149**

CREPALDI, André (UNILA)

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
VOLTADAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO: UM
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO 164**

BARCELOS, Kaio da Silva (UFGD)
MARTINS, Morgana de Fátima Agostini (UFGD)

**AS MARCAS DO DISCURSO DE AUTORIDADE NO GÊNERO
SENTENÇA: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
II 177**

COUTINHO, Andreia Frederico (IFES Vitória/UFRN)
BASTOS, Bárbara Barros (IFES Vitória/UFRN)

**RADIONOVELA LITERÁRIA: APROPRIAÇÃO A OBRAS CLÁSSICAS
LITERÁRIAS 191**

COELHO, Lurdinei de Souza Lines (UNIOESTE)

**REFLEXÕES ENTRE LÍNGUA, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA EM UM
CENÁRIO COLONIAL 200**

MACHADO, Aline Silveira (UEPA)
CORRÊA, Dinalva da Silva (UEPA)
DA SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso (UEPA)

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A DIVERSIDADE E O LÚDICO COMO
ELEMENTOS PEDAGÓGICOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE 211**

SANTOS, Bergston Luan (IFNMG)
SILVA, Jaciely Soares da (IFNMG)

**A ROTINA PEDAGÓGICA COMO UMA ALTERNATIVA
METODOLÓGICA DA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO
FUNDAMENTAL I DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO
PESSOA 230**

SANTOS, Francineide Ribeiro Viana (UFPB)
AZEVEDO, Gioconda Maria Medeiros (UFPB)
BARBOZA, Kaline Gonzaga (UFPB)
CARVALHO, Roberta Melo de (UFPB)

**AS COTAS PARA NEGROS NAS UNIVERSIDADES EM DEBATE NAS
ELEIÇÕES 2018 244**
SANTOS, Marcelo Barbosa (UFF)

**FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE DOS PROFISSIONAIS DE
HISTÓRIA EM TEMPOS DE CÓLERA 262**
ALVES, Alison Sullivan de Sousa (UFERSA)
SILVA, Francisco Vieira da (UFERSA)

**ACORRENTADOS, ACAMPADOS E DORMINDO NO CHÃO GELADO:
UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DA GREVE DOS
PROFESSORES ESTADUAIS DE MATO GROSSO 278**
BATISTA, Jussivania de Carvalho Vieira (UFMT)
GONTIJO, Tulio Adriano Alves (UFMT)
BARROS, Solange Maria (UFMT)

**POLÍTICA DE BRANQUEAMENTO DA POPULAÇÃO NEGRA NA
ESCOLA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES 292**
RODRIGUES, Jhucyrllene Campos dos Santos (UFMT)
VIEIRA, Mauricio Macedo (UEMS)

**MULHERES ATRAPALHADAS - O ENSINO DE PRIMEIRAS LETRAS
NA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO: UM OLHAR SOBRE A INSTRUÇÃO
FEMININA (PRIMEIRA METADE DO OITOCENTOS) 302**
SILVA, Bruna de Jesus Barbosa da (USP)
GALVÃO, Luciana Suarez (USP)
MOTTA, José Flávio (USP)

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO
333**
SOUZA, Neiva Aparecida Pires de (UFMT)
BARROS, Solange Maria de (UFMT)

**DA SUPERFÍCIE LINGUÍSTICA À FORMAÇÃO DISCURSIVA: UMA
ANÁLISE DAS QUESTÕES DO ENEM 348**
GERÔNIMO, Valéria Vicente (UFPB)
PONTES JÚNIOR, José Leandro Gonçalves de (UFPB)
SILVA, Matheus Henrique da (UFPB)

CONSTRUINDO VIDAS: A BIOGRAFIA NAS AULA DE HISTÓRIA 366
LAVEZO, Juliana Aparecida (USP)

**GEOETNOGRAFIA, AGIR COMUNICATIVO E FORMAÇÃO
DOCENTE NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 380**
CARNEIRO, Rosalvo Nobre (UERN)

**A LINGUAGEM NO CÁRCERE: O PROJETO MULHERES SIM NO
PRESÍDIO REGIONAL DE CHAPECÓ (SC) 399**

AGNE, Sandra Aparecida Antonini (IFSC)
SCHNEIDERS, Michele (UNESPAR/UNIOESTE)

**O PENSAR CRÍTICO NA SOCIEDADE: RELATOS DE EXPERIÊNCIA
DO USO DO AUTOR NÉSTOR GARCÍA CANCLINI EM DISCIPLINAS
DE SOCIEDADE E CULTURA 414**

EDRAL, Adriana Stela Bassini (UNIVALI)
STRASSBURGER, Damaris (UNIVALI)

**PESQUISA DOCUMENTAL E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE
MÚLTIPLA E CRÍTICA DAS INTENCIONALIDADES NA PRODUÇÃO
DE SABERES 431**

CUNHA, Paulo Vitor do Vale (UFV)
REMÍDIO, Rayssa de Cássia Almeida (UFV)

**EXPERIÊNCIAS DE SI EM UM RELATO CRÍTICO DE VIVÊNCIAS NA
GRADUAÇÃO 446**

O'NEILL, Clarissa A. F. (UFF)

**ENTRE NARRATIVAS DE INCLUSÃO E PRÁTICAS DE AGRESSÃO: O
RACISMO INSTITUCIONAL DA UFOPA 458**

JULIANO, Pedro Barcellos Rodrigues (UFOPA)

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA CARREIRA DOCENTE ENTRE
ESTUDANTES DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FERNANDO
RODRIGUES DA SILVEIRA (CAp/UERJ) 472**

PAIN, Rodrigo de Souza (UERJ)
SILVA, Afrânio de Oliveira (Colégio Pedro II; UERJ)

**O DISCURSO SOBRE APRENDIZAGEM NOS RELATÓRIOS DO
BANCO MUNDIAL 486**

SILVA, Paula Alves Pereira (UERJ)

**PENSANDO DISTINÇÕES ENTRE PRETOS E PARDOS NO BRASIL A
PARTIR DAS COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES 497**

DA SILVEIRA, Marcos Silva (UFPR)

**TRAÇANDO PONTES PARA O LETRAMENTO CIENTÍFICO-
ACADÊMICO NO ENSINO MÉDIO 510**

CARMO, Bougleux Bonjardim da Silva (UFSB / UNEB)

**PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL: BREVES
CONSIDERAÇÕES SOBRE SEU CONTEXTO HISTÓRICO NO
CENÁRIO BRASILEIRO 525**
GOETTEN, Rafael de Paula (UNICENTRO/PR)

**DO PROJETO EDUCACIONAL AOS ANSEIOS POLÍTICOS: A
ACADEMIA DE ALTOS ESTUDOS DO INSTITUTO HISTÓRICO E
GEOGRÁFICO BRASILEIRO (1916- 1921) 543**
MELO, Thaís de (USP)

**ESTUDO DE POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS E IDENTITÁRIOS
ASSUMIDOS POR SUJEITOS UNIVERSITÁRIOS EM EXPERIÊNCIA
DE LETRAMENTO ACADÊMICO 554**
BRITO, Robson Figueiredo (PUC-MG)

**DEBATES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO UNIVERSO INFANTO-
JUVENIL: EXPRESSÕES E BARREIRAS 569**
FERNANDES, Sofia Finguermann e (UPM)

**CENTRO DE MEMÓRIA ESCOLAR: EDUCAÇÃO, ENSINO E
PATRIMÔNIO 583**
WITCHEMICHEN , Jayne Maria (UNICENTRO)

Apresentação

QUANDO DIZERES SE TORNAM ATOS CONCRETOS

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Éderson Luís Silveira (UFSC)

A conjuntura político-ideológico-social da educação brasileira contemporânea nos impulsionou a lançar ao público a proposta de reunir textos que pudessem refletir e refratar as condições dos sujeitos que a enformam. No que diz respeito a dizeres/produções/posicionamentos de resistência a sistemas políticos ditatoriais, recorreremos, por meio de palavras e fenômenos artístico-culturais, a escritos de alguns pensadores, tais como Adorno e Freire. O primeiro demarca o grotesco e a monstruosidade como elementos característicos de políticos extremistas, realçando a possibilidade de visibilidade da dor pela arte. Freire, por sua vez, no conjunto de sua obra, reafirma e corrobora [a] inclusão como um movimento educacional, mas também social e político que deve fortalecer o direito de todos os indivíduos de uma forma consciente e responsável, uma vez que constituem a sociedade.

A coletânea *Educação: entre saberes, poderes e resistências* surge como um movimento transgressor, numa tentativa de alçar vozes a favor da educação, da democracia, dos direitos humanos, da justiça e do bem-estar social. Em continuidade a propostas anteriores, esta obra reúne pesquisadores em âmbitos nacional e internacional no sentido de visibilizar vozes que são muitas vezes silenciadas, assim como dizeres apagados pelo sistema oficial. Desde práticas docentes no ensino infantojuvenil até condições de produção discursiva, assim como os diálogos estabelecidos com a língua estrangeira via perspectivas da linguística aplicada e das teorias do discurso, são convocadas narrativas e práticas docentes que abrangem

temáticas como processos de homogeneização de discursos e a problematização de tentativas de opressão/silenciamento/ apagamento de vozes.

Assim, prestamos possibilidades de que autores e leitores, enquanto pesquisadores agentes se posicionem ativamente mediante seus dizeres, objetos de estudo e propostas educativas, lançando-os e lançando a si mesmos como um devir na existência. É desse modo que a congregação destes manuscritos se fortalece a partir de propostas textuais e discursivas que reinsiram a educação em plano de análises. Os capítulos que aqui se dispõem trazem, cuidadosamente, atos concretos de linguagem, na medida em que conduzem o(s) leitor(es) a produzirem novos saberes, novas resistências e se sintam convidados a participar do mundo que nos cerca em meio ao exercício político da linguagem viva, heterogênea e livre.

A CONSTITUIÇÃO DE CORPOS E INFÂNCIA DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ¹

GARCIA, Rafael Marques (UFRJ) ²

Introdução

A escola, assim como outras instituições formais do Estado, é mais um dos dispositivos de controle e coeducação de corpos e sexualidades. Neste contexto, construir-se no espaço de educação requer uma série de introjeção de valores morais e sociais, posteriormente emanados para dialogar com o corpo social deste espaço em questão, bem como com outros entrelaces, tais como a família e o entorno da comunidade (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018).

Diante deste cenário, as crianças que frequentam este espaço e nele se constroem a partir de relações socializantes passam por um processo de reforço da generificação corporal de acordo com o sexo biológico, trazendo à tona discursos que pregam por uma inteligibilidade obrigatória entre esse sexo, o gênero ao qual o sujeito deve se reconhecer e os desejos aos quais deve cultivar. Diversos autores e autoras já apontaram essa problemática como um dos fatores a serem repensados no contexto escolar, uma vez que legitima práticas discriminatórias, excludentes e que não respeitam, tampouco reconhecem e/ou valorizam, as diferenças e diversidades (BRITO; SANTOS, 2013; ALTMANN, 2015; COUTO JUNIOR; BRITO, 2018; COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018; COUTO JUNIOR; OSWALD; POCAHY, 2018; GARCIA; BRITO, 2018; SILVA JÚNIOR; BRITO, 2018).

Face ao exposto, o componente curricular de Educação Física emerge como uma das principais disciplinas em que as diferenças e desigualdades entre os corpos explode de maneira significativa, impactante e preocupante se observarmos os inúmeros relatos de violência e atos repressores cometidos contra os sujeitos que desviam das normas não heterossexuais. Essas questões já veem sendo discutidas desde os anos de 1990, com Sousa (1994), Sousa e Altmann (1999), Altmann (1999; 2002;

¹ Este trabalho já foi apresentado e publicado como artigo completo no IV Seminário Internacional Desfazendo Gênero - Corpos dissidentes, corpos resistentes: do caos à lama (2019).

² Doutorando do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, rafa.mgarcia@hotmail.com.

2015), Goellner (2005; 2007; 2010; 2013), Pereira (2008; 2009; 2010), entre outros/as, todavia, embora 30 anos já tenham se passado, são poucos os relatos que subvertem esse quadro alarmante de preconceitos e resistências na Educação Física escolar (GARCIA, 2019).

Um aspecto que é muito importante a se observar neste quesito, mas que pouco vem sendo trabalhado nos estudos sobre gênero e Educação Física, é a problematização dos preceitos adultocêntricos³ que recaem às crianças através de modelos heteronormativos e cisgêneros. Os estudos que fazem essas intervenções ainda se encontram majoritários no campo da Educação, dentro os quais citamos Couto Junior, Oswald, Pocahy (2018) e Couto Junior, Pocahy e Oswald (2018). Em ambos, a autoria problematiza como as crianças que se apresentam de maneira subversiva ao que se entende por uma infância “normal” sofrem certos estigmas e são desvalorizadas através de discursos imperiosos, um mecanismo de defesa que é acionado para manter a cisheteronormatividade também sobre o que se entende por fase de infância.

A cisheteronormatividade, “[...] termo usado para mostrar que existe uma norma que pressupõe a heterossexualidade e a cisgeneridade como a orientação sexual e identidade de gênero, respectivamente, ‘normais’ dentro da nossa sociedade” (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2019, p. 184) se constrói a partir de um discurso que humaniza as pessoas dentro da binariedade dos gêneros e se constitui num regime político de verdade.

Esse dispositivo se constitui por toda a vida, mas é na infância que passa a ser concretizado através de saberes hegemônicos e verticais, isto é, pela desvalorização da potência de reconhecimento e identificação que o corpo e o desejo de uma criança representam neste universo simbólico. Ao contrário desse espaço em que a escola insiste em reproduzir seus modelos e parâmetros de ensino, aprendizagem e convivência tradicionais (LOURO, 2010), as crianças, na categoria infância de modo geral, precisam ter voz e participar de forma ativa das construções plurais e valoradas dos preceitos considerados importantes e válidos para a comunidade às quais estão inseridas.

³ Com base em Michel Foucault, Vásquez (2013, p. 218) assim define o adultocentrismo: “[...] las formas de desigualdad reproducidas desde el saber y las normatividades, la serie de prácticas de exclusión que se basan en el establecimiento de diferencias generacionales. A tal entramado complejo de saberes, normas y prácticas de exclusión en base a la diferencia generacional, le denominamos adultocentrismo”. E complementa, mais adiante: “Este saber adulto que determina y se reproduce en una amplia serie de prácticas sociales (desde la familia a la política, pasando por la escuela y los sistemas de salud)” (p. 222).

É destas discussões que emerge este trabalho, tendo por objetivo problematizar a (des)generificação dos corpos de alunos e alunas do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro. Tem-se como questão a investigar: de que forma o discurso adultocêntrico e cisheteronormativo se materializa nas ações docentes do professor de Educação Física em questão?

A justificativa para este trabalho é o fato de a Educação Física ainda ser um espaço problemático de vivência e experenciação dos corpos, uma vez que reforça dicotomias entre os sexos, estimula um discurso de desigualdade fisiológica entre homens e mulheres, reforça a binariedade de gênero e por vezes é um local extremamente hostil para pessoas que fogem dos modelos cisheteronormativos imputados pelos/as atores/atrizes sociais que permeiam e atuam neste momento do saber (GARCIA, 2019). Assim, almeja-se contribuir para a amplificação desta discussão neste componente curricular, uma vez que urge a necessidade de se reverter este quadro através de discussões profundas, reflexivas e que instiguem a mudança de políticas e ações didático-pedagógicas de professores/as, gestores/as, pais, mães e demais membros de uma sociedade democrática.

Metodologia

Este estudo se caracteriza como qualitativo e do tipo etnográfico (GEERTZ, 1989). Para o autor, a etnografia é um dos modelos mais clássicos de pesquisa desenvolvido por antropólogos, sendo utilizado para se observar e conhecer os hábitos e costumes de um povo, um grupo ou uma forma de se partilhar as experiências cotidianas de sujeitos em suas mais variadas sociabilidades.

Este tipo de intervenção visa mergulhar e se aprofundar de maneira proveitosa nos fenômenos que se manifestam, buscando entender os motivos, os significados e a representatividade que determinadas práticas desempenham e/ou exercem nos espaços observados em questão. Para tanto, traz-se nesse trabalho descrições detalhadas acerca de alguns eventos que são problematizados, contribuindo para uma leitura crítica e um viés interpretativo da realidade do/a outro/a justamente através da prática etnográfica (GOELLNER et al, 2010).

Para tanto, trago registros de minhas vivências pessoais em meu momento de estágio na disciplina de Educação Física em uma escola municipal da zona norte do Rio de Janeiro durante o ano de 2016. Foram acompanhadas cerca de dez aulas, durante um mês, deste componente, sempre registradas em um diário de campo logo após o término de cada uma.

Durante a realização das mesmas, auxiliei o professor nas atividades que este propunha, tenho executado, portanto, uma observação participante, sem, no entanto, interferir nas manifestações observadas e que foram alvo de problematizações neste estudo em questão.

Embora o tempo de permanência do pesquisador tenha sido pouco no que tange a uma experiência etnográfica (GEERTZ, 1989), acredito que a pesquisa assim se configurou em função do vínculo estabelecido para com os sujeitos da pesquisa: 13 estudantes meninos e 15 estudantes meninas do 1º ano do ensino fundamental, com idade entre 6 e 7 anos, matriculados de forma devida e frequentando de maneira regular as atividades escolares. O professor responsável pela turma também foi observado.

Para estabelecer os contornos éticos da pesquisa, resguardou-se o sigilo de todos/as os/as participantes e, de acordo com a Resolução 510/2016⁴ do Conselho Nacional de Saúde, desenvolvi um estudo encoberto, isto é, sem que os/as pesquisados/as tivessem consentimento de que o mesmo estava sendo realizado. O motivo para esta adoção epistemológica se deu em função de que, ao saber da realização da pesquisa, os achados poderiam ser influenciados pelos/as participantes.

Também, cabe frisar que tentou-se estabelecer uma relação horizontal do conhecimento entre crianças e adultos, evitando assim a visão adultocêntrica de que apenas os adultos detém o saber e/ou dominam conceitos do que são e/ou devem fazer as crianças, como devem se relacionar, se entender, brincar etc (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018). Assim como os autores, “Defendemos que essa relação horizontal seja cultivada com as crianças no cotidiano do tempo-espaço escolar através de uma postura dialógica e alteritária na qual permanecemos à disposição para ouvir-questionar o outro” (p. 59), promovendo tensões e rupturas de saberes hegemônicos e compulsoriamente impostos às crianças como verdade absoluta.

Para tanto, as discussões abaixo foram sistematizadas em dois blocos, sendo o primeiro para relatar dois acontecimentos que chamaram a atenção em função do objetivo da pesquisa e o segundo para tecer possíveis inferências à luz dos devaneios deste texto. Vale frisar de maneira contundente que os dois episódios a seguir foram selecionados por representarem de maneira fidedigna e maior todos os demais eventos

⁴ RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>.

vislumbrados ao longo das dez aulas observadas⁵. Assim, não generalizo de maneira leviana os resultados, mas apenas expando as interpretações de acordo com o que foi majoritariamente explicitado via fenômenos e acontecimentos práticos.

Resultados e discussão

RELATOS DO DIÁRIO DE CAMPO

Episódio 1. 04/10/2016 – [...] Enquanto o professor organizava materiais pela quadra, sendo eles cones, cabos de vassoura, bolas de borracha e pequenos sacos de areia, os alunos e alunas corriam livremente pelo pátio sob minha supervisão. Os meninos gostavam de empurrar seus colegas, imitar alguns de seus personagens favoritos nos desenhos animados e/ou no universo dos heróis, como Homem Aranha, Hércules, Batman e Superman. Apenas dois deles se aproximaram de mim para me impressionar com alguma habilidade corporal da qual já dominavam, como equilibrar-se em apenas um dos pés ou realizar uma “estrelinha”. Já as meninas, quando não estavam correndo livremente, reuniam-se em pequenos círculos para conversar sobre como seu sapato era bonito ou o seu lacinho de cabelo, numa espécie de competição de quem era a mais feminina entre elas. As frases que cheguei a ouvir foram: “Meu tênis é mais bonito que o seu”, “Mas minha meia é rosa e a sua branca”, “Sou mais bonita que vocês porque uso batom”.

Ao terminar de arrumar o material pela quadra, o professor reuniu a turma para explicar a atividade que seria desenvolvida (uma espécie de circuito, onde cada pessoa em ação deveria percorrer a quadra de uma linha de fundo do futsal à outra conduzindo um saquinho de areia nos ombros, depois pular sequencialmente por dez cones, retornar ao meio da quadra conduzindo uma bola com os pés e tentar equilibrar um dos cabos até a linha de fundo de onde havia saído).

Nesta dinâmica, os meninos revelaram-se sem paciência alguma entre eles, sempre querendo passar à frente uns dos outros para realizar a

⁵ Com base nos preceitos dialógicos de reconhecimento das identidades e subjetividades dos/as estudantes e professor responsável, à luz do aporte teórico deste texto, delimito como análise os discursos corporais, dito ou não ditos, do público-alvo da pesquisa, não necessariamente restringindo-me àquilo que se proferia pela linguagem oral, mas também pela (de)marcação fixa de atitudes, materialidades corpóreas, silenciamento, denegação, etc. O discurso, nesse sentido, extrapola o aspecto fonético e alcança o morfológico, o sintático, o semântico, o social e o psicológico.

atividade. Entretanto, foram mais impacientes com as meninas, alegando que elas deveriam ir ao pátio e que ali era o espaço delas (não consegui contabilizar a quantidade de vezes que ouvi esta frase, uma vez que foram muitas). O professor respondeu apenas uma vez, dizendo que era para as meninas participarem, porém não coibiu a ação dos meninos que proferiam esse discurso.

Embora quisessem participar, foi possível perceber que as meninas tiveram seu espaço de participação diminuído e meio que aceitaram essa imputância ao irem se retirando aos poucos da quadra para a arquibancada. Ao final da aula, sete delas já se encontravam sentadas novamente discutindo sobre sapatos, meias e maquiagem. O professor ficou sentado em uma cadeira observando a aula, em alguns momentos, enquanto fazia observações em seu diário de classe [...].

Episódio 2. 08/11/2016 – [...] Ao chegarem na quadra, os meninos passaram a correr, se empurrar e simular pequenos combates entre si através de socos e pontapés. Somente um deles não quis participar desta dinâmica, mantendo-se alheio e apenas fugindo das investidas de seus colegas. Ficou clara uma divisão entre os grupos, já que as meninas passaram a mexer nos cabelos umas das outras, fazer poses e desfilar para imitar algumas celebridades por elas citadas: Gisele Bündchen, Anita, Ludmila e Ivete Sangalo.

O professor, ao chegar na quadra, sentou-se na cadeira e começou a preencher os diários de classe com algumas informações, deixando a turma livre para realizar as atividades que bem entendessem. Assim, os/as estudantes continuaram realizando as atividades supracitadas durante dez minutos. Os meninos novamente passaram a se identificar com os ícones heroicos que os inspiravam.

Após esse período de tempo, o professor levantou-se e propôs algumas brincadeiras à turma, solicitando que todos/as formassem uma fila e obedecessem aos seus comandos de “morto” e “vivo”. Conforme os/as estudantes iam errando o comando (abaixar-se ou levantar-se), sentavam-se e aguardavam a brincadeira se reiniciar.

A brincadeira seguinte consistiu da turma formar um trezinho e passear pela quadra repetindo o cântico do professor. Os meninos sempre empurrando seus companheiros (acredito que o ato de empurrar foi a grande diversão do momento). Depois, o professor pediu que a turma personificasse seus personagens do início da aula e passassem a brincar entre si. A turma ficou livre para tal, mas novamente notou-se que os meninos figuravam heróis e as meninas as celebridades da moda e/ou música. O professor sentou-se novamente e passou a ler o jornal [...].

Problematizando os acontecimentos supranarrados

O que se evidencia nos dois relatos que aqui trago é uma espécie de determinantes estabelecidas entre os corpos de meninos e meninas e um discurso cisheteronormativo adultocêntrico que reverbera no cenário em questão. Embora a proposta metodológica fosse estabelecer uma relação de horizontalidade e alteridade para com as crianças (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018; COUTO JUNIOR, OSWALD; POCAHY, 2018), essa relação ficou levemente comprometida em função da postura do regente da turma que, por solicitação prévia, pediu que o estagiário não intervisse em suas propostas, podendo participar apenas como seu ajudante (carregar materiais, conter a dispersão da turma e vigiar as atividades dos/as estudantes para que não realizassem nada que lhes conferisse risco).

Um fenômeno que chama atenção neste cenário é como as crianças, e conseqüentemente a categoria compreendida como infância, pelo menos neste momento, encontra-se à mercê de uma indústria cultural consumidora de ideais e perspectivas adultocêntricas, à luz de Vásquez (2013): a personificação de meninos em heróis fortes e combatentes, próprios de modelos masculinos e viris, e de meninas em modelos de passarela ou cantoras notoriamente reconhecidas, é um ponto a ser repensado. De onde vem o significado e a valoração a essas figuras? O que representam para as crianças em questão? Como isso interfere no processo de reconhecimento identitário e das brincadeiras durante as aulas de Educação Física escolar?

Pereira e Garcia (2018), Garcia e Pereira (2018) e Garcia, Silva e Pereira (2019) problematizam nessas três oportunidades como o discurso cinematográfico recai às crianças através destes padrões cisheteronormativos hegemônicos que (des)qualificam e (des)valiam meninos e meninas. Eles e elas, portanto, reconfiguram-se a partir desses modelos adultocêntricos, ainda que de forma inconsciente e ingênua, já que apenas reproduzem esses modelos ao consumi-los, ao que tudo indica, de forma acrítica, descontextualizada e pouco discutida. Portanto, à luz de Louro (2010), as pedagogias da sexualidade se (re)constróem a partir das práticas escolares, contribuindo para a construção bi-generificada de corpos desde tenra idade (PEREIRA, 2008; 2009; 2010; GOELLNER, 2010; PARAÍSO, 2011; REIS; PARAÍSO, 2013; ALTMANN, 2015).

Atrelado às identidades de gênero fixas aos determinismos masculinos e femininos, os corpos não são instigados a pluralizar suas vivências e possibilidades de compreender-se enquanto crianças e/ou pertencentes a um universo infantil diversificado. Pelo exposto, a infância, neste momento do primeiro ano, já se remodelou a um/a adulto/a precoce, que se vale das

atitudes de homens (fortes, viris, que empurram e impõem respeito através da ocupação do espaço) e de mulheres (comentar sobre o vestuário, utilizar maquiagem, mexer nos cabelos, desfilar ou cantar conforme figuras públicas).

Assim, a construção de masculinidades em meninos durante a Educação Física é constantemente exacerbada, vigiada e reproduzida através de elementos que os marcam neste processo (BRITO; SANTOS, 2013; GARCIA; BRITO, 2018; SILVA JÚNIOR; BRITO, 2018). Já às mulheres, conferem-lhe os elementos graciosos, das belezas de cantoras ou atrizes, todas adultas, com movimentos ritmados, sensualizantes e próprios desta matriz considerada naturalmente feminina (GOELLNER, 2007; 2010).

À luz de Couto Junior, Oswald e Pocahy (2018), ao compreendermos nosso papel enquanto educadores/as, é fundamental que desafie as normas fixas e rígidas que nos recaem através das ações político-pedagógicas. Sendo assim, precisamos entender a categoria de infância enquanto fundamental para as problematizações de conceitos forçosamente enquadrados em normais, retos e silenciadores que recaem ao corpo de crianças nos momentos das aulas de Educação Física escolar, o que, infelizmente, não foi evidenciado, tampouco explorado, pelo docente responsável, o que é grave no que tange ao educar⁶ de pensamentos, corpos e opiniões em uma sociedade crítica, democrática e inclusiva.

Em suma, o que se pôde evidenciar foi a ausência de discussões potencializadoras das expressividades corporais infantis, possibilitando apenas a vivência e reprodução de modelos já estabelecidos e contrários aos modelos desviantes, ou *outsiders*, pré-estabelecidos e determinantes. O conceito de *outsider* acionado encontra alicerce em Elias e Scotson (2000), que sugerem uma relação de mão dupla entre sujeito(s) dominante(s) e dominado(s) através de relações de poder contextualizadas. Nestas, o grupo hegemônico, tido como “estabelecido”, (re)afirma sua posição em constante oposição aos “*outsiders*”, representados como inferiores e, portanto, dominados. Nesta perspectiva, a cisheteronormatividade, bem como o adultocentrismo, configuraram-se enquanto regimes estabelecidos, sendo as demais expressões dissidentes, logo subalternizadas, ou *outsiders*. Exemplos disso são a ocupação dos espaços pelos meninos, a constante necessidade de

⁶ À luz de Hill (1981), a ação de educar refere-se à transmissão de crenças e valores, desenvolvendo conjuntamente as capacidades de análise e avaliações críticas, diferentemente de doutrinar, termo pejorativo que almeja impor crenças e valores sem estimular e/ou propiciar o exercício crítico do ouvinte.

construírem suas masculinidades combatentes e a estratificação de valores às práticas corporais dos grupos estabelecidos em questão.

Neste quesito, a infância passou a ser deslegitimada, bem como os processos que reconhecem e validam sua importância no que se refere à horizontalidade das vivências e troca de saberes/experiências, cristalizando os processos que silenciam ainda mais essa categoria e se traduzem em um círculo vicioso que (re)nega, oprime e força corpos a se encaixarem em padrões de vida fixos, monótonos, singulares e valetudinários.

Considerações finais

Este trabalho objetivou problematizar a (des)generificação dos corpos de alunos e alunas do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro, analisando dois episódios ocorridos nas aulas durante o período letivo de 2016, que resumem de forma fidedigna os dez encontros observados. Os principais resultados apontaram para uma construção desde cedo já muito generificada de estudantes, segundo uma lógica binária, cisheteronormativa e adultocêntrica que limita as possibilidades de amplificação e vivências das inúmeras formas de se entender e compreender-se enquanto criança na Educação Física escolar.

Neste sentido, os corpos não foram estimulados às diversidades da cultura corporal do movimento, ficando reclusos a modelos que são cultuados de forma precoce pela cultura e sociedade aos quais estamos inseridos/as e fazemos parte. A ação docente contribuiu para seccionar essas possibilidades e naturalizar, ainda que de forma dúbia, os preceitos aqui problematizados, prejudicando, assim, o máximo proveito dos/as estudantes por ele assistidos/as.

É preocupante que este quadro, que já se arrasta por mais de décadas, continue sendo vislumbrado. Urge a necessidade de revertê-lo através de discussões profundas e reflexivas, que instiguem a mudança de políticas e ações didático-pedagógicas de professores/as, gestores/as, pais, mães e demais membros de uma sociedade democrática. Acredito que este trabalho seja um possível contribuidor para tal e recomendo a continuidade das pesquisas que versem sobre a temática para melhorar e, possivelmente, minimizar as problemáticas aqui discutidas.

Referências

- ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.
- ALTMANN, Helena. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. **Motus Corporis**, v. 9, n. 1, p. 9-20, 2002.
- ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, p. 157-174, 1999.
- BRITO, Leandro Teófilo de; SANTOS, Mônica Pereira dos. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 2, p. 235-246, abr./jun. 2013.
- COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; BRITO, Leandro Teófilo de. “Você conhecem algumx ‘heterossexual flexível?’”: masculinidades performativas em debate. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 20, n. 1, p. 81-97, jan./mar. 2018.
- COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; OSWALD, Maria Luiza; POCAHY, Fernando. Gênero, sexualidade e juventude(s): problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar. **Civitas**, v. 18, n. 1, p. 124-137, jan./abr. 2018.
- COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; POCAHY, Fernando; OSWALD, Maria Luiza. Crianças e infâncias (in)possíveis na escola: dissidências em debate. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 55-74, 2018.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- GARCIA, Rafael Marques. **Desdobramentos da heteronormatividade na formação de professores de educação física em uma universidade pública do Rio de Janeiro**. 2019. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Educação Física e Desportos, Rio de Janeiro.
- GARCIA, Rafael Marques; BRITO, Leandro Teófilo de. Performatizações *queer* na educação física escolar. **Movimento**, v. 24, n. 4, p. 1321-1334, out./dez. 2018.
- GARCIA, Rafael Marques; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. Resenha do filme *Mulan* (2013): problemáticas de gênero. **Motrivivência**, v. 30, n. 54, p. 342-356, jul. 2018.
- GARCIA, Rafael Marques; SILVA, Alan Camargo; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. As representações de corpo, gênero e masculinidades no filme “Hércules”. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v. 16, n. 2, p. 19-36, jun. 2019.

- GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In: A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989. p. 13-41.
- GOELLNER, Silvana Vilodre et al. Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 21, n. 3, p. 381-410, jul./set. 2010.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71-83, mar., 2010.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, v. 13, n. 2, p. 171-196, mai./ago., 2007.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. **Revista Tempo**, v. 19, n. 34, p. 45-52, jun. 2013.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar a Prática**, v. 8, n. 1, p. 85-100, jan./jun. 2005.
- HILL, Brian V. 'Education for Commitment' – A Logical Contradiction. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, v. 15, n. 3, p. 159-170, dec. 1981.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In: LOURO, Guacira Lopes. (Org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-35.
- OLIVEIRA, Barbara de Paula; CARNEIRO, Rosamaria Giatti. O reconhecimento de si de pessoas trans: infância, sexualidade e alteridade. **Periódicus**, v. 2, n. 11, p. 182-194, mai./out. 2019.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. *In: LEITE, Carlinda; PACHECO, José Augusto; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; MOURAZ, Ana (Orgs.). Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, v. 1, p. 147-160.
- PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. Discutindo gênero, corpo e masculinidade. *In: ROMERO, Elaine; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa (Orgs.). Universo do corpo: Masculinidades e feminilidades*. Rio de Janeiro: Shape; 2008. p. 87-101.
- PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. O masculino na Educação Física infantil: discursos e imagens. **Revista Brasileira de Psicologia Aplicada ao Esporte e à Motricidade Humana**, v. 3, n. 1, p. 74-78, set. 2010.
- PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. Reflexões sobre práticas corporais, identidades e masculinidades. **Revista Brasileira de Psicologia Aplicada ao Esporte e à Motricidade Humana**, v. 1, n. 1, p. 37-43, nov. 2009.
- PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa; GARCIA, Rafael Marques. Hércules. **Revista Gênero**, v. 18, n. 2, p. 222-227, jan./mar. 2018.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. A constituição de corpos guerreiros no currículo escolar. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 4, p. 1243-1266, out./dez. 2013.

SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da; BRITO, Leandro Teófilo de. Masculinidades performativas no contexto escolar: entre regulações, tensões e subversões. **Áskesis**, v. 7, n. 1, p. 26-38, jan./jun. 2018.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história da educação física em Belo Horizonte (1897-1994)**. 1994. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.

VÁSQUEZ, Jorge Daniel. Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. **Sophia, Colección de Filosofía de la Educación**, v. 1, n. 15, p. 217-234, 2013.

(SOBRE) VIVÊNCIAS: A POTÊNCIA PRETA E A JAGUNÇAGEM NO TEATRO DA CIA SEMENTE¹

SOUZA, Valdeci Moreira de (UDESC/PPGT)²

Introdução

Em seu ensaio *Necropolítica*, Achille Mbembe pressupõe que “a expressão máxima da soberania reside em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer”, motivo pelo qual “matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais” (MBEMBE, 2018, p. 123). É fato que no Brasil, passado e presente, sempre houve quem dita e quem morre. No contexto político atual, nos deparamos com uma estrutura política de um estado de exceção que nos dá relances dos mecanismos de opressão ditatoriais.

Cada vez mais as posições de pretos, indígenas, mulheres, pobres e LGBTQ+³ se definem como “minorias descartáveis” e tem sua sentença proferida pelo Estado e pela sociedade. Nos últimos anos, vemos um aumento alarmante nas taxas de feminicídio (VELASCO, CAESAR, REIS, 2019), na violência policial principalmente quanto a pessoas negras (MENEZES, 2019), na perseguição política e assassinatos a ativistas ambientais e indígenas (ORTIZ, 2018). O racismo grave, que sempre foi mais ou menos velado, parece que nunca esteve tão à vista para a sociedade (para nós negros ele sempre foi escancarado). E apesar da recente criminalização da homofobia pelo Supremo Tribunal Federal, o Brasil continua como um dos países que mais matam pessoas LGBTQ+ em todo o mundo, com destaque para a população transexual e travesti (BENEVIDES, NOGUEIRA, 2019) e não são incomuns casos bárbaros de crime de ódio.

O nosso país, também, é um dos mais desiguais do mundo. O Brasil lidera nos rankings internacionais e vemos a retomada do crescimento da pobreza, que já não era pequena (Agência Brasil, 2019). Cada vez menos o Estado direciona seus investimentos a políticas públicas para diminuir a distância entre ricos e pobres e os serviços públicos como saúde e educação

¹ Artigo apresentado para a disciplina Pensamento Giratório 2019.2 vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Teatro (PPGT).

² Doutorando em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/PPGT).

³ Uma das siglas usada para designar *Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e pessoas Queer* e seus movimentos políticos, sendo que o + visa abarcar aquelas pessoas que não se encontram representadas pelas cinco letras.

enfrentam um sucateamento gritante, agravado com a aprovação da EC 95. Por consequência, as pessoas com pior condição financeira têm o seu acesso ainda mais dificultado e sua qualidade de vida piorada.

Diante disso tudo, como a arte pode se posicionar e criar espaços de reflexão, de crítica e de transformação frente a essas adversidades à cidadania? A fim de responder a essa pergunta é que a Semente Cia de Teatro foi criada e que realiza seus trabalhos junto à comunidade do Gama⁴, região periférica de Brasília.

A CIA e o espaço semente: uma experiência teatral no gama

Em meados do ano de 2007, surge a Semente Cia de Teatro, no subsolo de uma loja de informática que foi a primeira sede da companhia e o Espaço Semente. O objetivo era levar mais cultura e arte para a comunidade da cidade do Gama e o começo foi singelo, implantou-se uma biblioteca comunitária, da qual qualquer pessoa poderia pegar um livro emprestado, mas conforme mais artistas se juntavam ao projeto e as pessoas começavam a saber da existência do espaço, começamos a realizar oficinas de iniciação teatral gratuitas e abertas, leituras dramáticas, trazíamos shows e espetáculos entre outras ações culturais.

Ali, o Semente ficou até 2014 e foram estreados alguns espetáculos, dos quais os principais foram *Morte e Vida Severina*⁵ e *Infinito Vazio*⁶. No ano de 2015, porém, mudamos para um novo Espaço Semente. Em reconhecimento ao trabalho realizado, a Administração Regional do Gama cedeu um local público para que o grupo tivesse suas atividades artísticas, o local estava abandonado há 16 anos e totalmente degradado, mas foi reformado e adaptado sem recursos públicos, somente com o dinheiro e o trabalho dos membros do Semente. Nesse novo e melhor lugar, fizemos ainda mais e apresentamos trabalhos como *Miguilim* e *Macunaíma*, deste último surgiu a minha dissertação de mestrado sobre Teatro Comunitário (SOUZA, 2018).

Tendo a periferia como sua origem, o Espaço Semente e a Cia. Semente de Teatro sempre tiveram como membros e como público a

⁴ Região Administrativa II do Distrito Federal, o Gama tem uma população de aproximadamente 140 mil pessoas de acordo com pesquisa domiciliar do ano de 2015. (CODEPLAN, 2015)

⁵ Espetáculo baseado na obra de mesmo nome de João Cabral de Melo Neto, estreou em 2010 e foi um dos primeiros espetáculos a surgir das oficinas do Espaço Semente.

⁶ Espetáculo baseado em textos de Caio Fernando de Abreu e textos do grupo, estreou no ano de 2013.

população preta, pobre e de outras minorias. Através da prática do teatro comunitário, essas vivências se encontram extremamente relacionadas aos objetos de investigação teatral em que as experiências e necessidades dos atores se transportam para cena a fim de também causar identificação com o público. Sobretudo, o espaço artístico permite que os temas e as identidades dos participantes sejam tratados sem as amarras sociais e as discriminações que conhecemos (e criticamos). Dentro do processo colaborativo comunitário da Cia Semente, os atores têm a autonomia de propor e criar de acordo com suas necessidades de expressão, seus desejos e suas ideias.

Desse modo, os pretos e pretas deste grupo teatral podem se propor a descobrir o que os move a fazer teatro, o que é ser quem são neste mundo, como a negritude se faz presente em cena, por exemplo. Qual a importância dos signos e das ressignificações pretas para uma arte engajada e crítica frente à sociedade? Questionamentos como estes estão sendo propostos e constantemente renovados nos processos da Cia, não para que se encontre todas as respostas, mas para fomentar o início de uma trajetória de conhecimento do que é o olhar preto em cena.

Nesse sentido, o compartilhamento da trajetória pessoal de cada membro é fundamental e matéria-prima para muita coisa posterior. Por meio dos exercícios de partilha, geralmente no início dos processos, os participantes expõem suas experiências e dialogam entre si para se conhecerem pessoalmente, investigando suas semelhanças, suas dores e suas particularidades enquanto pessoas pretas atingidas pelo racismo de diferentes formas. Assim, estimulados pela prática comunitária que os coloca como centro do fazer teatral, a companhia dá espaço para a necessidade de expressão das atrizes e dos atores pretos. Busca-se explorar a urgência em se pensar e comunicar a opressão que opera sobre o povo preto, mas também comunicar sua cultura, sua história e sua ancestralidade através do processo de autoconhecimento individual e social.

A conexão que surge entre esses atores é convidada à cena através dos exercícios corporais com a presença e a mediação de elementos ritualísticos. A sensibilização e o acolhimento das diferentes corporeidades e as provocações cênicas coletivas são voltadas ao resgate ancestral, com forte influência dos rituais afro-brasileiros, com exercícios de dança mediados por cânticos do candomblé⁷ por exemplo, e da livre expressão corporal das atrizes e atores, que têm como objetivo incentivar uma maior consciência corporal e desconstruir o “corpo cotidiano” ajustado. Todos esses convites

⁷ Candomblé é uma religião de matriz africana que tem como origem o culto aos deuses vindos da África ocidental, especificamente dos países de Angola, Nigéria e Benin.

resultam em criação de e para a cena a fim de contribuir com o que desejam comunicar.

Essa comunicação se dá por meio dos símbolos e ressignificações concebidos a partir de uma perspectiva que coloca em foco significâncias presentes e importantes no cotidiano preto e que têm potencial artístico e cênico. Os signos são selecionados, então, de forma minuciosa para que reflitam essas significâncias e as ressignificações são realizadas a fim de trazer um novo olhar para elementos que são muitas vezes distorcidos em seus significados.

AS AÇÕES TEATRAIS DA CIA SEMENTE: PROCESSOS DE POTÊNCIA PRETA

Um exemplo dessas ressignificações é a utilização do Padê de Exú⁸ no espetáculo *Macunaíma (2017)*⁹, adaptação da obra modernista homônima de Mário de Andrade que traz diversos elementos da cultura negra brasileira em sua atmosfera carnavalesca. Exu é um orixá da mitologia do candomblé que desempenha papel essencial em qualquer rito dessa religião, segundo a qual dele depende toda a comunicação com os outros orixás e planos espirituais. O Padê de Exu é uma cerimônia em que se oferece comidas e bebidas em oferenda à entidade antes de qualquer outra atividade, na intenção de que ele não atrapalhe e que também agencie os interesses daquele que oferece o padê com um outro orixá.

Em *Macunaíma*, o rito de abertura, que convida o público a ver o espetáculo e desemboca no nascimento do herói indígena e protagonista, Macunaíma, traz a figura de Exu através de músicas e danças. Concebida a partir da visão de dois diretores pretos e jogada como proposta ao grupo, a cena foi estruturada de forma colaborativa, construída também a partir da participação do elenco. E sendo protagonizada por atores na maioria pretos falando sobre um assunto que abarca a cultura afro-brasileira, faz deles as figuras centrais do fazer cênico. Desta forma, a companhia busca também a identificação do público preto e a reflexão do público em geral sobre a potência comunicativa dos elementos e signo pretos. Os espetáculos

⁸ PADÊ – Encontro, reunião. Porém, no Brasil, também significa a cerimônia de despachar a Exu, antes de começar os trabalhos rituais.

⁹ Espetáculo baseado na obra modernista de Mário de Andrade (1988), teve sua estreia no ano de 2017 e seu processo de construção comunitária documentado e investigado na mina dissertação de mestrado Espaço Semente: o teatro comunitário como agente transformador na periferia (SOUZA, 2018).

Macunaíma e *Ator* são exemplos práticos disso que podemos chamar de Potência Preta.

Potência negra no sentido em que a corporeidade preta transmite e comunica à sua forma em sua singularidade. A simples presença de um corpo preto já carrega potência estética e abre precedentes para um diálogo e uma reflexão histórica e social do mundo e da arte. Por exemplo, clássicos predominantemente produzidos e interpretados por indivíduos brancos assumem uma nova configuração e significado quando feitos por indivíduos pretos, como se vê no espetáculo *Ator da Cia. Semente*, que será discutido mais adiante. A Cia. traz assim à cena corpos pretos marginalizados que expressam através de sua forma, suas marcas e movimentos, a experiência, a ancestralidade e a arte intrínseca a eles.

Em *Macunaíma*, o elenco majoritariamente negro busca trazer à cena a imagem do que é o Brasil e o que a diversidade de seus povos impactou e impacta na construção da identidade brasileira, sendo um dos principais pontos de partida do processo de criação o estudo dos rituais africanos e indígenas enquanto culturas marginalizadas. A vivência e relação de membros com as religiões de matriz africana, em especial o candomblé, e a busca pela conexão com a ancestralidade preta trouxeram a esta versão da obra de Mário de Andrade necessidades de elementos como a roda de Exu ou a personagem Naipi, um ser divino que remete à cabocla Yara e à mãe das águas doces, Oxum; dentre outros elementos e rituais que são colocados em cena como crítica ao apagamento que essas culturas sofreram através da escravização ou do genocídio.

Em outro momento do espetáculo, *Macunaíma*, acompanhado de seus irmãos, decide sair da floresta e viajar a São Paulo para recuperar um amuleto que ganhou de sua amada Ci e, no caminho, ele abandona sua “consciência” em um pé de mandacaru. O seu ato de abandoná-la ali é significado e transformado na cena quando sua consciência é simbolizada por um cocar indígena, e ritualizado também em uma cerimônia em que ele entrega seu Ori, sua cabeça, sua consciência, a Oxalá¹⁰, a maior divindade do candomblé. Essa ação representa não só a entrega do corpo preto e macunaímico a Oxalá, para que o guie e o proteja, mas também uma reverência a todos os ancestrais, bem como os pretos e pretas que sofrem ao serem privados de corpo e espírito justamente na “civilização” branca,

¹⁰ Oxalá é o orixá responsável pela criação da humanidade, filho primogênito Olorum. Apresenta-se em duas formas principais, simbolizando dois opostos complementares, o jovem guerreiro e o sábio ancião.

representada por São Paulo tanto na obra original quanto nessa adaptação do Semente.

Já no espetáculo *Ator (2019)*¹¹, que acompanha uma fração final da vida de Antonin Artaud¹², a ressignificação vem na presença de um ator preto em cena, juntamente com uma equipe inteiramente negra. A marginalização imposta ao personagem é transposta para a nossa realidade, permitindo-nos, então, postular questões como: quem são os suicidados da nossa sociedade atual? Qual o valor da arte e do artista? Esse valor é o mesmo quando se trata de arte produzida pela periferia preta? Ao serem conduzidas pelo corpo preto à cena, essas provocações “gritam” suas angústias através das angústias de Artaud.

Os suicidados dessa sociedade atual têm cor de pele e endereço: são pretos e periféricos. Eles convergem com Artaud na marginalidade e na estigmatização. Ver um corpo preto representar Artaud ultrapassa a expressão do artista individual: em cena, o ator representa em seu corpo todos os corpos oprimidos e descartados socialmente, pois o artista periférico e preto é um desses suicidados. Além dele, também sua arte, considerada marginal e, por isso, não valorizada.

***Grande Sertão: veredas* e a potência de um teatro preto**

O atual processo de pesquisa de minha tese de doutorado¹³ e da Cia Semente têm como foco a obra literária *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa. O médico, diplomata e escritor, nasceu em 1908 na cidade de Cordisburgo (MG) e faleceu em 1967 como um dos maiores autores da literatura brasileira, eleito por unanimidade como membro da Academia Brasileira de Letras em 1963. Deixou uma vasta obra, entre poesia, contos e romances, que lhe rendeu vários prêmios durante a vida e reconhecimento nacional e internacional.

Grande Sertão: Veredas, publicado em 1956, é a narração de Riobaldo, um homem simples, sertanejo, de sua própria vida a um ouvinte da cidade que o vem visitar. A narração é feita na forma de testemunhos de fatos e eventos marcantes que viveu, como seu amor impossível por

¹¹ Colagem de textos de Antonin Artaud, Rubens Corrêa e Ivan Albuquerque com adaptações de Valdeci Moreira de Souza.

¹² Ano de nascimento e morte (1896-1948) - Poeta, dramaturgo e diretor, criador do Teatro da Crueldade. Devido a suas condições mentais, passou os anos finais de sua vida em hospícios e instituições psiquiátricas.

¹³ Uma cena para Rosa, Valdeci Moreira de Souza. Orientadora: Heloíse B. Vidor. Tese de doutorado em construção (PPGT/UDESC).

Diadorim, e também questões centrais de cunho filosófico e religioso que se apresentam como tormentos constantes para a constituição humana do personagem e de seu mundo. São postos em questionamentos a vida do homem sertanejo e sua relação com o ambiente que o cerca. Ela expõe as violentas estruturas de poder inerentes na prática da jagunçagem¹⁴ na constituição do sertanejo como ser humano, material e filosoficamente.

A obra é reconhecida pela sua inovação no uso da língua portuguesa, sendo que o texto é repleto de regionalismos, neologismos e poesia, unindo as lembranças do narrador a sua conversa com um visitante e constantemente tensionando a divisão da linguagem falada e da escrita. De uma perspectiva da língua, o texto rosiano opera na contestação da linguagem comum justamente através da sua utilização no contexto da comunicação falada. Guimarães Rosa explora as potencialidades ainda não descobertas da língua que só podem se expressar informalmente no âmbito da comunicação oral.

É uma recriação estética da fala do povo que, para Bolle (2002), caracteriza *Grande Sertão: Veredas* enquanto um projeto político e poético do autor de fazer da obra uma representação do povo e inclusão das camadas populares. Para o autor, a reinvenção do português posta em prática por Guimarães Rosa se apresenta como um elemento que retoma os problemas sociais do Brasil, pois na mesma medida que recria as expressões sertanejas e das camadas mais baixas da população, não abandona sua veracidade documental, nem tampouco sua pluralidade.

O procedimento de misturar documento e invenção, que caracteriza a sua representação do sertão – numa combinação da geografia empírica com uma geografia imaginária – é usado também no tratamento de temas como o sistema jagunço ou o povo. (BOLLE, 2002, p. 354)

Esse “sistema jagunço” referido é a “representação do funcionamento de uma parte representativa da estrutura de poder” (BOLLE, 2002, p. 353) e opera como um sistema retórico e de discursos, assim como outros sistemas de dominação como os presentes hoje. Para o autor, Riobaldo é ao mesmo tempo o protagonista único do romance e “a multidão dos marginalizados e excluídos” (BOLLE, 2002, p.353) na dimensão de sua

¹⁴ Nome que se dá a uma prática que foi comum no nordeste brasileiro em que grupos paramilitares se dedicavam a proteger lideranças políticas. Em *Grande Sertão: Veredas*, os jagunços eram geralmente homens que escolhiam livremente fazer parte desse sistema (Vasconcellos, 2002).

fala, pois ao incorporar a oralidade sertaneja “permite montar um retrato do Brasil pelo próprio povo”, livre de idealizações que venham de cima, da elite, e que desconhecem a realidade.

A adaptação desse livro e sua tomada como objeto de pesquisa visa estabelecer ligações e correspondências entre o texto de Guimarães Rosa e a realidade social e econômica das periferias urbanas brasileiras da atualidade. As relações de poder da jagunçagem com as relações de poder que afetam pretos e pretas são ponto de partida para a construção cênica e dramática do futuro espetáculo, na medida que é a partir disso que se levantarão vivências dos participantes e reflexões quanto à sociedade e suas problemáticas.

Isso significa questionar o lugar das pessoas negras na sociedade desde sempre, agora como marginais e bandidos, antes como jagunços, por exemplo. O que fazer diante disso e como direcionar o olhar crítico? Como articular símbolos e significados no espetáculo que se comuniquem tanto com a comunidade que o assistirá quanto com aquelas pessoas que participaram do processo criativo? Certamente, o peso de um teatro feito por negros e direcionado para questões sociais que os atingem não é leve, e ainda menos acompanhando os temas levantados em Grande Sertão, mas as respostas a se buscar em grupo são justamente o combustível para o processo.

Como em *Ator*, a identificação com a marginalidade e a exclusão social apontam uma direção, na medida em que a obra de Guimarães Rosa faz clara (e incômoda) a relação da pobreza e da exploração com a disparidade de valor humano entre os jagunços e os seus comandantes. Quando se olha para *Macunaíma*, por sua vez, a investigação da ancestralidade surge como um caminho para a construção do espetáculo. A cultura e as raízes têm muito a acrescentar para a reflexão racial e social na atualidade, levantando questões históricas e os mecanismos de poder e controle comuns à realidade sertaneja de Grande Sertão e a nossa, mas também traz uma perspectiva de possibilidade de pertencimento e expressão cultural.

Ainda em relação a isso, é possível pensar, como em *Macunaíma*, em simbologias e signos que podem ser levantados para que esse pertencimento se ponha em cena. Com os rituais e as figuras do candomblé, os personagens, a musicalidade etc. Riobaldo, por exemplo, poderia ser relacionado com os Griôs¹⁵ africanos, que são os contadores de histórias que

¹⁵ A palavra *griô* tem origem na tradição oral africana, utilizada para designar mestres portadores de saberes e fazeres da cultura, esses transmitidos oralmente.

transmitem os ensinamentos a partir da sua vivência, ou Diadorim, o grande amor de Riobaldo, ao Orixá Erinlé, uma divindade que tem a origem do seu culto em Ilobu, cidade nigeriana. Erinlé é um orixá que ganha características masculinas no Brasil, porém seu culto em território africano é tratado como um andrógono, ligado à caça, à pesca e à medicina, é em alguns momentos um guerreiro que defende sua tribo.

A Potência preta aqui se aciona na possibilidade de tratar um clássico da literatura brasileira e universal não como uma simples adaptação para o teatro, mas como um espelho cujo reflexo é moldado de acordo com aqueles que leem a imagem. Ou seja, a busca é por colocar no palco aquilo que se vê e se vive hoje, enquanto sujeitos e grupo, isso é fazer teatro comunitário, um que ressoa na obra de ficção, na medida em que se entende o trabalho a partir da literatura como uma possibilidade de formação artística e intelectual, dando acesso a parte de direitos – no caso, a educação – que a negligência do Estado afasta dos moradores periféricos.

Assim, o sistema jagunço se desdobra em diversos outros sistemas, outras estruturas de poder retóricos ou materiais que englobam a vida. Mas, para além do reconhecimento de suas existências, o teatro comunitário e as discussões que ele fomenta servem para que esses sistemas sejam contestados e, por fim, quebrados ao menos no que compete à expressão artística. No que diz respeito ao teatro negro, a potência disso reside na crítica ao racismo, velado ou descarado, à intolerância religiosa ou a qualquer outro preconceito e discriminação, e, a partir dela, uma outra significação, a proposição de outros sistemas alternativos, em que somos protagonistas e em que a cidadania e a vida não sejam determinadas por rótulos e suposições arbitrárias sobre nossos corpos e nossa história.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Banco Mundial alerta para o aumento da pobreza no Brasil.** Disponível em:

<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2019-04/banco-mundial-alerta-para-aumento-da-pobreza-no-brasil>>. Acesso em: 24 de setembro de 2019.

BENEVIDES, B., NOGUEIRA S. N.(org.). **Dossiê: Assassinatos e Violência contra Travestis e Transexuais.** Associação Nacional de Travestis e Transexuais no Brasil em 2018. Brasil, 2019, Associação Nacional de Travestis e Transexuais, Instituto Brasileiro Trans de Educação.

BOLLE, Willi. **Representação do povo e invenção de linguagem em Grande sertão: veredas.** Scripta, v. 6, n. 10, p. 352-366, 2002.

- CODEPLAN. Governo do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios** – Gama. Brasília. 2015.
- DE ANDRADE, Mário. **Macunaíma**. Editorial CSIC-CSIC Press, 1988.
- BENISTE, José. **Dicionário yorubá português**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1ª ed. 2011.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1, 2018.
- MENEZES, L. F. **Desenhamos fatos sobre a violência policial no país**. 13 de setembro de 2019. Disponível em: <<https://aosfatos.org/noticias/desenhamos-fatos-sobre-violencia-policial-no-brasil/>>. Acesso em: 24 de setembro de 2019.
- ORTIZ, F. **Brasil lidera (de novo) o número de assassinatos de ambientalistas**. 24 de julho de 2018. Disponível em: <<https://www.oeco.org.br/reportagens/brasil-lidera-de-novo-o-numero-de-assassinatos-de-ambientalistas/>>. Acesso em 24 de setembro de 2019.
- SOUZA, V. M. S. **Espaço Semente: o Teatro Comunitário como agente transformador na Periferia**. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília. 2018. Disponível em:< <http://repositorio.unb.br/handle/10482/33823>>. Acesso em: 24 de setembro de 2019.
- VASCONCELOS, S. G. T. **Homens provisórios. Corenelismo e jagunçagem em Grande sertão: veredas**. Scripta, v. 5, n. 10, p. 321-333, 2002.
- VELASCO, C. CAESAR, G. REIS, T. **Cai o nº de mulheres vítimas de homicídio, mas registros de feminicídio crescem no Brasil**. 08 de março de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/03/08/cai-o-no-de-mulheres-vitimas-de-homicidio-mas-registros-de-feminicidio-crescem-no-brasil.ghtml>>. Acesso em: 24 de setembro de 2019.

O PLANEJAMENTO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: UM ESPELHO QUE REFLETE A ALMA DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR

OLIVEIRA, Antônia Ireuda Alves de (SEMEC-PI) ¹

OLIVEIRA, Maria Helena de (SEDUC-PI) ²

LIMA, Francisco Renato (UFPI/UEMA) ³

Considerações iniciais

Há, creio, um espelho dentro de cada um de nós que a todo o momento nos revela claramente quem somos. É um espelho inescapável; nenhum disfarce ou mentira pode evitar que nos forneça a imagem precisa daquilo que realmente somos. É inútil enganá-lo: o espelho enxerga e reflete através das fantasias e das atitudes.

Frente a ele estamos sempre nus. Ele nos diz constantemente quem somos. Cabe a nós decidir ser melhores; mas não podemos ser outros.

(IZQUIERDO, 2006, p. 132)

O pensamento de Izquierdo (2006) nos convida justamente a olharmos no espelho, enxergarmos quem somos, analisar nossas ações e encontrar nelas, pontos que possam ser fulcrais para decidir em que podemos

¹ Graduada em Letras – Português (UESPI). Especialista em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (UESPI) e Gestão Escolar com Docência no Ensino Superior (FAEPI). Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro do Piauí. E-mail: ireudaalves2009@hotmail.com

² Graduada em Letras - Português (UESPI). Especialista em Docência do Ensino Superior (FAERPI) e em Língua Brasileira de Sinais (IFPI). Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professora de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC-PI). E-mail: revisora_helena@hotmail.com

³ Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e Letras – Português/Inglês (IESM). Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhã (UEMA), lotado no Departamento de Pedagogia, do Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

melhorar nossas práticas. Iluminados por essa ideia, acreditamos que o caminho para se alcançar isso é adotar o ato de planejar como uma prática que acompanha o ser humano em todas as suas atividades, assim, em tudo que fazemos, embora, muitas vezes não coloquemos essas ações no papel, mentalmente traçamos um plano, uma previsão de onde queremos chegar. Temos um caminho em mente e para trilhá-lo, precisamos saber quem somos e do que somos capazes para que superemos os desafios e alcancemos determinados resultados esperados.

Nesse processo, não planejamos somente as atividades triviais do cotidiano, ao contrário, nas situações mais formais, como dar uma aula ou programar uma tarefa de uma empresa, precisamos planejar cuidadosamente essas ideias, pô-las em algum lugar ao qual recorreremos em diversos momentos para que percebamos o que está dando certo, o que precisa melhorar e o que realizamos com sucesso.

No caso do planejamento escolar, sua importância se dá na organização do trabalho docente e merece ser um ponto de reflexão para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em especial, os professores, que são os agentes responsáveis pela organização e sistematização dos métodos aplicados nas atividades de sala de aula.

O ato de planejar é uma atividade intrínseca à educação, que tem como características o estabelecimento dos caminhos que servirão para nortear a execução da ação docente, garantindo a organização, o acompanhamento e a avaliação da própria ação. Nesse sentido, compreendemos que sua execução não pode ser feita de forma improvisada, impensada, assistemática, sem metas e objetivos previstos.

Assim, ao pensarmos em ensinar e em como os alunos podem aprender é necessário ter em mente um ensino voltado para o aluno, em que o professor deve levar em consideração as suas vivências, seu ambiente, suas atitudes e seus conflitos, para melhor organizar a ação didática na prática docente. E tudo isso perpassa pelo planejamento que fazemos na organização do trabalho didático.

Assim, neste estudo temos como objetivo, analisar e discutir a prática de professores e do Coordenador Pedagógico de uma escola de Ensino Fundamental I e II, no tocante ao papel que desempenham na elaboração e na aplicação do planejamento escolar, a fim de compreender, de forma clara, o papel do planejamento no espaço escolar tendo o aluno como o foco principal do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a realização deste trabalho ocorre pelo fato de pensarmos o planejamento como uma ferramenta importante no contexto escolar, como elemento que direciona tanto o trabalho docente, quanto o

pedagógico da escola, observando os avanços e as dificuldades no ato de ensinar. É a partir do planejamento que podemos detectar o que pode melhorar no processo de ensino que praticamos, contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Daí serem ensino e aprendizagem duas atividades que precisam estabelecer relação de constante diálogo. Nessa perspectiva, o planejamento é uma atividade que tem por objetivo evitar o imprevisto e desenvolver medidas que garantam o sucesso do ensino e aprendizagem, bem como, a melhoria da organização do trabalho docente.

Apresentamos os resultados da pesquisa, a partir da seguinte estrutura: a) estas Considerações Iniciais, que situam o leitor sobre a temática; em seguida, tratamos sobre b) o planejamento na educação, considerando algumas concepções teóricas às perspectivas aplicadas; em seguida, c) o percurso de construção metodológica da pesquisa; depois, d) os resultados dessa busca, em uma seção, que subdivide-se em duas, nas quais analisamos o papel dos professores e do coordenador na elaboração e aplicação do planejamento escolar; e por fim, e) as Considerações Finais, que retomam o fio inicial da discussão, buscando arrematá-la com as impressões obtidas na pesquisa.

Planejamento e educação: das concepções teóricas às perspectivas aplicadas nos contextos de ensino e aprendizagem

O ato de planejar está presente em todas as esferas de nossas vidas: na pessoal e na profissional. Nesta, em especial, os profissionais da educação devem considerar o planejamento como uma atividade básica que tem como objetivo evitar o imprevisto, através do desenvolvimento de ações educativas que servirão de norte para realização de atividades de ensino e aprendizagem. Planejar significa, acima de tudo, pensar nas possíveis ações que queremos realizar. Quando planejamos nossas ações, estamos agindo e, conseqüentemente, continuamos a pensar e a planejar.

Mengolla; Sant’Ana (2001, p. 15) apontam que planejar “é uma realidade que acompanha a trajetória histórica da humanidade, o homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida”. Nesse sentido, é uma tarefa que não deve ser vista como algo difícil de fazer ou impossível de ser executada em qualquer situação educativa, em que haja uma intenção de promover a aprendizagem. É algo natural, portanto, não deve ser concebido como uma atividade angustiante ou sem importância. Para Vasconcellos (2015, p. 79):

[...] Planejar não é, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou. Podemos fazer uma analogia com a coluna vertebral: é aquilo que dá postura ao sujeito, qual seja, não é algo característico só do antecedente da ação: está presente também na ação (e no depois) [...].

Sendo assim, é importante que os professores compreendam que a mesma forma como pensam, planejam e agem, devem inicialmente, pensar, planejar e prever o que ensinarão aos seus alunos. Ao fazer o planejamento pensando no aluno, com base nas suas vivências, nos seus anseios e nos seus conflitos, o educador estará proporcionando o sucesso de suas ações e o resultado refletirá no desenvolvimento de seus educandos.

O planejamento estrutura, organiza e prevê os resultados das ações propostas no trabalho, permite ainda uma análise do que foi relevante ou do que é irrelevante no ensino e estabelece quais necessidades devem ser atendidas. Planejar possibilita ao professor vencer as dificuldades que aparecerão e reavaliar os pontos positivos e negativos para, então, replanejar as ações que não foram alcançadas.

No entanto, alguns estudos (VASCONCELLOS, 2015; FUSARI, 1989) têm apontado a descrença de muitos professores sobre a real necessidade de planejar o ensino, o que acaba gerando uma falta de compreensão do ato de planejar na prática docente, tornando o planejamento em um ato burocrático e mecânico dentro da escola, um simples cumprimento de normas exigidas pelo coordenador pedagógico, perdendo assim, seu real significado.

É comum ouvirmos falar que um dos problemas do ensino mais frequente na atualidade é a falta de planejamento adequado ou até mesmo o não planejamento. Outra situação frequente é a repetição do planejamento, ou seja, o professor usa o mesmo planejamento durante anos, embora as situações de sala de aula mudem, acontece muitas vezes de o professor não mudar “*pelo menos uma vírgula*”, e, considerando que as situações e os sujeitos estão em constante movimento, já que o contexto social está sempre em transformação, conseqüentemente, o planejamento não se adéqua aos objetivos previstos.

Um fator fundamental que o professor deve pensar antes do planejamento de ensino e aprendizagem, é saber qual o público que vai ensinar. Isso é o que Scarpato (2004, p. 19), chama de “contextualizar o processo de ensino-aprendizagem”, referindo-se ao cuidado que o educador

mostra em querer saber quem é esse aluno, essa classe, essa escola, sendo importante que o professor seja o próprio autor de seu planejamento.

Desta forma, recorremos ao conceito de Padilha (2008), concordando com Cabral Neto (1996), que concebe o planejamento como uma previsão, reflexão do trabalho e enfatiza o envolvimento efetivo do professor na organização, definição e sistematização da sua prática docente, afirmando que esse é um processo crítico e permanente, observando as condições que são realizadas, a clientela a ser atendida e os assuntos relevantes a serem ensinados.

Embora o planejamento seja uma fase que antecede as ações, é necessário estar presente em todos os momentos do ensino, definindo com compromisso as decisões e ideias tomadas em toda a ação. É um processo reflexivo e uma das tarefas básicas do trabalho docente. De acordo com Libâneo (2013, p. 76):

Para que o professor possa atingir efetivamente os objetivos, é necessário que realize um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si. São o planejamento, a direção do ensino e da aprendizagem e avaliação, cada uma delas desdobrada em tarefas ou funções didáticas, mas que convergem para a realização do ensino propriamente dito, ou seja, a direção do ensino e da aprendizagem.

Neste sentido, o planejamento é uma ação docente, que visa o direcionamento de métodos sistemáticos de atividades a serem desempenhadas para alcançar, junto a seus alunos, os objetivos pretendidos. O ato de planejar permite uma avaliação do trabalho docente, funcionando como uma ferramenta que baliza as ações utilizadas para atingir as metas previstas para o ensino, bem como, analisar o que é importante o aluno aprender, o que de fato servirá para seu aprendizado e que ele usará como competência na vida.

Ao fazer todo esse percurso estratégico, comprometido com a prática pedagógica, o professor propõe um ensino eficaz voltado não somente para o sistemático, mas também, para a formação cidadã do aluno. O ato de planejar é uma oportunidade de realizar as escolhas pertinentes no sentido de fazer com que o aluno perceba a importância do que está sendo ensinado para o seu dia a dia e para seu futuro. Muitos fatores podem interferir no ensino em sala de aula, mas se houver um planejamento bem definido, é

possível conciliar conflitos e divergências inerentes ao processo educativo, melhorando assim, a qualidade do ensino.

A construção metodológica da pesquisa: trilhas percorridas

Sobre a constante busca pelo conhecimento científico, Bachelard (2001, p. 17), nos ensina que “o obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado”, ou seja, precisamos questionar a realidade e sobre essa realidade, a fim de que possamos inclusive, justificar nossa existência como seres ativos e transformadores no mundo. Mas, “é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem os obstáculos, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos”, assim continua nos ensinando Bachelard (2001, p. 17).

Portanto, entendemos que a pesquisa científica é uma forma de aproximar-se do conhecimento por meio da investigação, discussão sobre a realidade e proposição de soluções para determinadas questões. Ela representa uma forma de responder hipóteses sobre determinados problemas, apresentar resultados e propor intervenções fundamentadas em resultados obtidos. Dessa forma, metodologicamente, para dar conta do objetivo deste estudo, partimos da pesquisa bibliográfica e de abordagem qualitativa, a partir de Almeida *et al.* (2001), Almeida; Placco; Souza (2011), Freire (1982; 2009), Libâneo (2005; 2013), Luckesi (2008; 2011), Padilha (2008), Vasconcellos (2002; 2015), entre outros.

Subsidiados por esses referenciais, adotamos ainda, como procedimento metodológico, a pesquisa de campo, também de abordagem qualitativa, com a realização da coleta de dados em uma escola de Ensino Fundamental, na zona urbana no município de Juazeiro de Piauí, que atende a um público alvo de 220 alunos. Os instrumentos de coleta de dados que geraram o *corpus* de análise, foram, a observação do contexto pesquisado, possibilitando uma proximidade com o universo pesquisado; e um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicados ao Coordenador Pedagógico e a quatro professores que atuam no Ensino Fundamental I e II. Esses sujeitos, têm uma faixa etária entre 40 a 50 anos, possuem graduação em Pedagogia, especialização na área de ensino e aprendizagem e atuam nesse nível de ensino há mais de 10 anos.

As perguntas buscaram saber sobre o conceito de planejamento adotado pelos sujeitos, frequência com que os planejamentos aconteciam, o que se discutia no planejamento, as dificuldades na elaboração do planejamento e a sua aplicação no contexto do ensino. A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2018. Com o propósito de preservar a face e

visando o anonimato dos sujeitos envolvidos, aqui, referimo-nos a eles, como CP (Coordenador Pedagógico) e P1, P2, P3 e P4 (Professores).

A opção por essa abordagem e tipo de pesquisa, deu-se pela possibilidade de utilização de métodos e técnicas que pudessem ser empregados para descrever determinados fenômenos – o planejamento escolar, no caso – envolvendo sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, acredita-se que, os achados adquiridos nessa coleta de dados podem constituir um material expressivo sobre a postura escolar diante do fenômeno investigado.

Os achados da pesquisa de campo: análise e discussões

Nesta seção, de análise e discussão dos dados, trazemos dois tópicos: o primeiro com a análise do papel do professor na elaboração e aplicação do planejamento escolar; e o segundo com a análise do papel do coordenador na elaboração e aplicação do planejamento escolar.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESCOLAR

Esses primeiros dados fornecem uma visão diagnóstica que os professores possuem sobre o tema central: ‘planejamento’ serviu como mote para aprofundarmos a investigação, uma vez que é a visão de educação, escola, sociedade, planejamento, metodologia e ensino que validam o compromisso político e pedagógico com a prática educativa. Nesse ínterim, os quatro professores (P1, P2, P3 e P4) foram unânimes ao responder o questionário sobre ‘o que entendem acerca da importância do planejamento escolar para a prática docente’, afirmando que “*é uma necessidade que interfere no bom andamento das aulas*”.

A *priori*, eles demonstraram comungar do mesmo entendimento sobre planejamento, de modo que pudemos pensar que sua elaboração ocorre “através de discussões e deliberações coletivas” (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 81), dando um caráter de democracia nos percursos de aprendizagem. Nisso, concordamos com Libâneo (2005), ao considerar o planejamento como uma previsão de ações, que implica a necessidade de atender objetivos propostos. Assim, deve ser pensado de acordo com as necessidades e a realidade do ambiente em que é elaborado.

Planejar então, é criar estratégias que direcionem o trabalho numa perspectiva que visa o coletivo, pois a escola é um espaço que exige o pensamento voltado para o todo e não para o individual, “cuja existência [da

escola] só pode ser legitimada pela consecução, com eficiência, eficácia e qualidade, dos fins para os quais ela foi criada e é mantida pela sociedade” (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 81).

Identificamos também, junto aos professores, que “*os planejamentos são mensais.*” Nessas ocasiões, reúnem-se os professores, os coordenadores e os diretores, a fim de discutirem propostas de ensino possíveis de serem aplicadas/desenvolvidas durante o mês. Também, nesse momento, os professores expõem as suas angústias, as inquietações, as queixas, aquilo que foi sucesso (ou não) no período anterior, reavaliando assim, pontos de intervenção, sobretudo, no tocante a exposição dos conteúdos, sistema de avaliação, notas e comportamentos dos alunos, com vistas a socializar experiências que alinhem o trabalho qualitativo. Com isso, os sujeitos da educação assumem “um procedimento para dar coerência aos processos decisórios, buscando assegurar o nível requerido de coordenação às ações encaminhadas a lograr a melhor aproximação possível ao cumprimento dos principais objetivos do projeto político vigente” (MATUS, 1988, p. 124), pautados na ética social, cidadã e coletiva.

Dessa forma, o planejamento é mais que um momento de discutir fracassos, mas principalmente, uma esfera de discussão e diálogo, buscando o aperfeiçoamento e a continuidade do processo, por meio de registros e de previsões, que podem ser adaptadas/adequadas, conforme as necessidades de aprendizagem. Em virtude disso, perguntamos aos professores ‘o que se discutia no planejamento?’

P1 - *Durante o planejamento se discute a melhor forma de estar repassando os conteúdos com aprendizagem para os alunos.*

P2 - *No planejamento entre coordenação e docentes, são discutidos vários aspectos, visando melhorar à qualidade de ensino do educando, como: projetos e várias outras estratégias de ensino.*

P3 - *São discutidos os planejamentos das ações sobre o processo de ensino dos educandos, por meio de projetos didáticos, dos conteúdos a serem abordados, os objetivos atingir e a metodologia mais adequada.*

P4 - *Questões relacionadas ao cotidiano escolar, bem como, avaliação constante da prática pedagógica, analisando e refletindo, para traçar caminhos e procurar meios para melhorar o processo de ensino.*

Os sujeitos discutem sobre conteúdos, qualidade de ensino, ações, avaliação da prática docente e melhoria do ensino, que, de fato, são assuntos pertinentes no ato do planejamento, no entanto, não especificaram estratégias para melhoria do ensino ou eficácia dos conteúdos aplicados em sala de aula. Ainda assim, sobressaiu-se um discurso de consciência acerca do papel do planejamento como elemento estruturante de ações de ensino e aprendizagem.

Atinente a esse aspecto, Paro (1997) aponta que o planejamento leva os indivíduos a discutirem as suas próprias concepções sobre o que é planejar, suas metas e escolhas no momento do planejamento. Assim, o planejamento escolar não pode ser mecânico, ritualístico apenas para cumprir uma cobrança pedagógica, corroborando a maçante tarefa de realizar ações que não alcançam o contexto prático.

Assim, o planejamento é contínuo, pois cada vez que se executa uma ação, outra é pensada. A partir do planejamento escolar, que parte-se para o plano individual, aquele feito para as aulas (o plano de aula, por exemplo), para o contato entre professor-aluno, para a interação. Esse planejamento não pode ser feito de qualquer jeito, antes o educador deve se familiarizar com o que deseja e precisa ensinar, questionando ‘para que se ensina?’, ‘para que se aprende? E assim, escolher os conteúdos adequados à sua prática. Vasconcellos (2015) diz que devemos compreender o planejamento como um instrumento capaz de intervir em uma situação para transformá-la, ou seja, para o redirecionamento do trabalho.

Questionados se têm dificuldades na elaboração do planejamento, os professores nos deram as seguintes respostas:

P1 - *Sim, porque tem que levar em conta as diferentes habilidades dos educandos.*

P2 - *Sim, porque nem sempre as atividades planejadas contemplam todos os alunos.*

P3 - *Sim, dependendo do conteúdo que será trabalhado, é preciso pensar na elaboração de uma sequência de atividades, desde questões relativas à necessidades e possibilidades de garantir a todos o aprendizado.*

P4 - *Não, pois planejar é refletir quais procedimentos devemos tomar na prática.*

De acordo com as respostas, P1 e P2 e P3 sentem dificuldade porque acham que o planejamento não contempla todos os alunos, mostrando que a dificuldade é propor atividades que possibilitem o aprendizado de todos. Apenas P4 afirmou que não sente dificuldades, pois acredita que a

elaboração do planejamento depende de reflexão sobre as ações a serem executadas.

A maioria dos professores demonstrou preocupação com a adaptação ou criação de estratégias e atividades que contemplem todos os alunos, fato comum na realidade educacional brasileira hoje, em que as classes são heterogêneas, às vezes, com um número maior que trinta alunos, o que exige do professor a capacidade de, ao mesmo tempo em que ensina para toda a turma, adequar-se às particularidades de aprendizagem de cada sujeito. Esse desafio exige o rompimento com uma visão tradicional, hierárquica e homogênea e pressupõe o reconhecimento de que todos os alunos têm os mesmos direitos à aprendizagem. As estratégias devem ser pensadas no coletivo e não no individual.

Isso ocorre, porque os sujeitos são únicos em suas experiências e em seus tempos de aprendizagem, embora pertencente a uma mesma classe escolar, é a natureza singular de seus comportamentos diante dos objetos e situações de aprendizagem que precisa ser respeitada. Segundo Freire (2009, p. 60), é nesse sentido que ocorre a “dialogicidade verdadeira, em que sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”. Uma ética pautada nas particularidades que singularizam o sujeito em sua relação existencial com o todo.

Ao questionarmos sobre o fato de o planejamento ser ou não aplicado de forma satisfatória, os professores deram as seguintes respostas:

P1 - *Sim, porque são levadas em consideração as dificuldades dos alunos em sala de aula.*

P2 - *O planejamento na minha escola é aplicado de forma satisfatória, são elaborados várias estratégias de ensino para que o aluno possa adquirir seus direitos de aprendizagem.*

P3 - *Sim, porque o planejamento é organizado a partir do trabalho do mês anterior, dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos.*

P4 - *Nem sempre. Alguns professores não gostam de planejar ou não conseguem fazer, e quando o fazem, não o utiliza, sendo feito apenas por cobrança das escolas ou equipe.*

Os sujeitos P1, P2 e P3, consideram o planejamento satisfatório, porque procura dar acesso a todos os alunos para que aprendam igualmente,

ou seja, o cuidado com aprendizado de todos os alunos. P3 disse ainda que o planejamento é contínuo, isto é, não é pronto e acabado, estanque; ao contrário, é dinâmico, requer movimento reorganização de estratégias.

Apenas P4 fez uma afirmação um tanto polêmica quanto a aplicação do planejamento, ao apontar que a insatisfação na aplicação do plano se dá porque alguns professores só o fazem por que são obrigados, outros porque parecem não saber. Esse aspecto remete a questão anteriormente discutida, de que, o planejamento torna-se mecânico, ritualístico apenas para cumprir uma cobrança pedagógica. Essa questão é preocupante, pois, se como diz Luckesi (2011, p. 125): “planejar significa traçar objetivos, e buscar meios para atingi-los”, então, ‘como’ e ‘o que’ estão fazendo os professores que ‘não gostam de planejar’, ‘não conseguem planejar’, ‘não utilizam o planejamento’ em sua prática pedagógica? Estão entregando tudo ao improvisado, a sorte, ao acaso? Não traçam objetivos e meios para atingi-los?

A ação educativa não se concretiza pelo improvisado ou contando apenas com a sorte. O planejamento é tão importante que, até mesmo em situações em que a realidade foge ao controle do previsto, do planejado, o inesperado surge, ainda assim, é o planejamento traçado quem dará melhor condições para que o professor reorienta o caminho, readéque a situação de ensino à realidade de aprendizagem que se apresenta. Mas, se, de fato, ele não existir, a atividade de sala de aula poderá facilmente ‘sair dos trilhos e seguir como um trem desgovernado, sem destino e sem rumos’, sem chegar, portanto, a lugar nenhum. O planejamento é, portanto, o ponto de equilíbrio entre o pensado e o vivido.

Conforme Padilha (2008), a escola é o espaço de relações sociais e humanas propício a discussões políticas sobre realidades que incluem inseguranças, possibilidades, expectativas; e esse espaço é ainda lugar de superação de dificuldades, por isso rever o que se planeja, reconhecer o que deu errado, não significa que o professor seja despreparado para o trabalho, isso significa que quando algo não sai como planejado, deve-se tentar novamente. São essas atitudes que possibilitam mudanças e dão significado ao ensino.

Quanto à aplicação do planejamento ser ou não satisfatória, obtivemos as seguintes respostas:

P1 - *Sim, o planejamento é de suma importância na prática do professor.*

P2 - *Acredito que o docente, através do planejamento possa se organizar melhor para realização de suas*

aulas, mas, nem sempre o tempo é suficiente para as discussões das ações planejadas.

P3 - *Como o ato de planejar é uma necessidade, é importante que tenha mais momentos de planejamentos compartilhados, pois estes são extremamente importantes para o coletivo da escola e para os docentes.*

P4 - *Ajuda o professor definir os objetivos que atendam os reais interesses dos alunos; possibilita ao professor selecionar e organizar os conteúdos mais significativos para seus alunos; ajuda o professor a selecionar os melhores procedimentos e os recursos para desencadear um ensino mais eficiente, orientando o professor no e como ele deve agir.*

Os sujeitos concordam que o planejamento é importante para o direcionamento das atividades escolares, acreditam na sua possibilidade de atender aos objetivos propostos e que ajuda o professor em seu trabalho. Nesse sentido, ele constitui-se, segundo Padilha (2008, p. 31), como “processo de análise crítica que o educador faz de suas ações e intenções, onde ele procura ampliar a sua consciência em relação aos problemas do seu cotidiano pedagógico, à origem deles, à conjuntura na qual aparecem e quais as formas para a superação dos mesmos”. Há assim, um diálogo entre o pensamento dos sujeitos pesquisados e a autora, demonstrando que há um entendimento sobre o ato de planejar e a sua relevância para o trabalho docente.

Nas palavras de Vasconcellos (2015, p. 79):

O planejamento, enquanto **construção-transformação de representações**, é uma *mediação* teórico-metodológica para ação, que, em função de tal mediação, passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições - objetivas e subjetivas - prevendo o desenvolvimento da ação no tempo. (Grifos do autor)

Portanto, o entendimento sobre esse aspecto, por parte dos professores, constitui peça chave para o sucesso do trabalho educativo. Apesar das divergências mínimas, percebemos que prevaleceu em suas respostas, uma preocupação com a importância do ato de planejar, que ele

constitui uma maneira de contemplar as necessidades e os direitos de aprendizagem garantidos a todos os alunos da realidade educacional investigada.

Considerando que o planejamento perpassa pela ação do Coordenador Pedagógico nas escolas, analisamos a seguir, como ele concebe, desenvolve e avalia a realização dessa tarefa.

O papel do coordenador na elaboração e aplicação do planejamento escolar

Segundo Padilha (2008, p.75), “o coordenador pedagógico é aquele que durante o ano articula a equipe pedagógica em torno do melhor cumprimento do que foi estabelecido.” Assim, fica evidente sua importância durante a organização e execução do planejamento, pois ele é responsável pelo desenvolvimento de todas as suas etapas. Cabe-lhe ainda, participar ativamente de todos os seguimentos da elaboração, desde as reuniões para a construção, até a execução e avaliação, fazendo as intervenções, quando necessárias.

Em face desse contexto, questionamos qual o entendimento que o Coordenador Pedagógico (CP) tem sobre o planejamento da prática docente. Ele respondeu que considera: “*o planejamento uma necessidade que interfere no bom andamento das aulas*”.

Com base nessa resposta, observamos que, assim como os professores, o CP comunga do pensamento de que o planejamento é um elemento essencial para o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade. Faz-se necessário planejar, a fim de obter segurança nos objetivos e estabelecer mudanças no ambiente de sala de aula. Vasconcellos (2002), ao refletir sobre a importância da coordenação do trabalho pedagógico, destaca que o trabalho que deve ser construído de forma ética, sensível, segura e, sobretudo, a partir de uma relação de respeito e confiança com os professores.

A partir das recomendações de Vasconcellos (2002), Almeida; Placco; Souza (2011, p. 06-07), sintetizam o papel do CP na escola:

Entendemos, assim, que compete ao Coordenador Pedagógico: **articular** o coletivo da escola, considerando as especificidades e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; **formar** os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que

realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; **transformar** a realidade, por meio de um processo reflexivo que questione as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar. (Grifos das autoras)

Quanto ao período em que o planejamento acontece obtivemos do CP, a seguinte resposta: “*os planejamentos são mensais e semanais*”.

Notamos, pela resposta do CP, que há uma discrepância quanto às respostas dos professores, quando relatam que “*os planejamentos são mensais*” (P1, P2, P3 e P4). Diante dessa disparidade, percebemos que ocorre uma falta de sistematização no que se refere ao período em que se realiza o planejamento, ou mesmo, um distanciamento de concepções sobre o que seja o planejamento da e na prática escolar. Um fator a se considerar é que, o CP pode acreditar que esse planejamento ocorre semanalmente, mas, por uma falta de acompanhamento mais sistemático, junto aos professores, o ato de planejar, de fato, só ocorra, mensalmente, como relataram os docentes.

Ao levantarmos essa hipótese, não estamos advogando que o CP assuma o papel de ‘supervisor’, no sentido tradicional que o termo assumiu no contexto escolar, uma vez que a nomenclatura ‘supervisor escolar’ utilizada anteriormente, designa, hoje, o que conhecemos como ‘coordenador pedagógico’, que, junto “à equipe de coordenação escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola e **não ser elemento de fiscalização**, de controle formal e burocrático” (VASCONCELLOS, 2015, p. 160) (Grifos do autor), como fora outrora. O autor alerta que ele:

[...] não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefairo/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.) não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta do professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é de gabinete (que está longe da prática e dos

desafios efetivos dos educadores), não é diário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). (VASCONCELLOS, 2002, p. 87)

Mas, como dissemos, essa é apenas uma hipótese, por nós, levantada, podem outros fatores justificar essa discrepância no entendimento de professores e CP, quanto ao planejamento. Voltemos às reflexões, reiterando qual é seu papel no contexto escolar:

[...] mediar o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como criar condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. (ALMEIDA *et al.*, 2001, p. 22).

Nesse papel, sua postura então, deve ser de equilíbrio entre as concepções e as práticas escolares. Continuando a investigação, indagamos ao CP sobre o que se discute durante o planejamento, e, a resposta foi a seguinte:

CP - Discutem-se os conteúdos a serem trabalhados e com estes devem ser repassados para os alunos, verifica-se também, como os professores metodologicamente avaliam seus alunos, como os conteúdos são repassados e realiza-se uma autoavaliação, onde será feito um planejamento das ações priorizando a correção dos erros para melhoria da prática docente.

A partir desta fala, percebemos que CP e professores compartilham da mesma ideia quanto ao que é discutido durante o planejamento. É notável que os depoimentos de ambos apontem uma discussão sobre como os conteúdos estão sendo repassados, como metodologicamente os alunos são

avaliados, bem como, uma autoavaliação da prática pedagógica, objetivando melhoria e a qualidade do ensino aprendizagem.

Um aspecto importante ressaltado pelos sujeitos, e que está intimamente ligado ao planejamento é a avaliação, a qual assumida conscientemente, possibilita que vivenciemos “um processo de ação-reflexão-ação. Em outras palavras, parte-se do planejamento para agir na realidade sobre a qual se planejou, analisam-se os resultados, corrige-se o planejado e retorna-se à ação para posteriormente ser esta novamente avaliada” (DALMÁS, 1994, p. 105-106). E, mais do que a avaliação do aluno é a autoavaliação no e do processo: o professor perceber-se como sujeito de ação e refletir sobre elas, no percurso da prática educativa.

Ao perguntarmos sobre que direcionamento é dado aos docentes durante a organização do planejamento, a resposta obtida foi a seguinte:

CP - Orienta os professores a colocarem no planejamento somente o que tem possibilidade de executarem, verifica a quantidade de dias letivos, os projetos previstos para o mês e/ou semana e orienta a priorizarem o que realmente é significativo para os educandos.

Observamos que vários direcionamentos são dados durante a organização do planejamento, com uma preocupação central em cumprir os dias letivos, com os projetos a serem executados, bem como, com os conteúdos a serem ensinados, considerando a significação e a possibilidade de execução dos mesmos. Essa perspectiva de ‘colocar no planejamento apenas aquilo que é possível de executar’, encontra lugar nas reflexões de (Turra *et al.*, 1995, p. 20), ao nos dizer que:

O professor, ao planejar o trabalho, deve estar familiarizado com o que pode pôr em prática, de maneira que possa selecionar o que é melhor, adaptando tudo isto às necessidades e interesses de seus alunos. Na maioria das situações, o professor dependerá de seus próprios recursos para elaborar seus planos de trabalho. Por isso, deverá estar bem informado dos requisitos técnicos para que possa planejar, independentemente, sem dificuldades.

Ainda temos a considerar que as condições de trabalho diferem de escola para escola, tendo sempre que adaptar seus projetos às circunstâncias e exigências do meio.

Considerando que o ensino é o guia das situações de aprendizagem e que ajuda os estudantes a alcançarem os resultados desejados, a ação de planejá-lo é predominantemente importante para incrementar a eficiência da ação a ser desencadeada no âmbito escolar.

Essa noção alinha-se ao conceito de planejamento, apontado por Padilha (2008, p. 30), de modo que cabe retomá-lo:

Planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.

Ou seja, é preciso conhecer a realidade em que atuamos e que recursos podemos lançar mão para o desenvolvimento da prática pedagógica, e, nessa tarefa, a presença do CP na organização do planejamento escolar possibilita uma assessoria permanente e continuada ao trabalho docente, estimulando, acompanhando e fornecendo subsídios que permita o desenvolvimento das atividades planejadas com êxito.

Quanto ao fato ser procurado em outros momentos para discutir sobre o planejamento e quais as queixas ou dúvidas mais frequentes nessas discussões, os CP nos respondeu:

CP - *Sim, normalmente pelos professores alfabetizadores, sobre adaptação dos conteúdos planejados para os alunos que não sabem ler, também sou procurado pelos professores de 6º ao 9º ano sobre planejar uma ação para motivar os alunos para aprendizagem.*

De acordo com a resposta percebemos que existe uma interação entre CP e professores, alinhando-se assim, ao pensamento de Libâneo (2013, p. 104), quando diz que “o trabalho docente é uma atividade

intencional, planejada conscientemente visando a atingir objetivo de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e ordenado”, até mesmo porque, “o planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino” (p. 250). Neste patamar fica evidente a importância também do CP na organização do trabalho docente, ordenando, orientando e norteando as ações estratégicas e direcionando a prática docente de forma que aprendizagem se torne realmente significativa e contextualizada.

Sobre o que acredita que pode melhorar na elaboração e organização da ação docente através do planejamento, o CP nos deu a seguinte resposta:

CP - Uma boa prática docente, depende da organização, da elaboração, do planejamento, da assiduidade e da organização.

Notamos na fala do CP, que para melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem escolar, é necessária uma boa prática docente, que se constrói aliada a uma boa organização e elaboração do planejamento, no intuito de que todas as etapas do ensino sejam organizadas sequencialmente, contemplando a natureza complexa que envolve o ato de ensinar e de aprender. Nessa conjectura, é preciso, portanto, que o CP, assumam-se, como diz Freire (1982), como um educador, atento ao caráter pedagógico que orienta as relações de ensino e aprendizagem no interior da escola. Ele faz isso, por meio da resignificação das práticas dos professores, dando-lhes suporte e autonomia para um desenvolvimento de um trabalho coletivo e orientado para a aprendizagem.

Diante dessa análise, considerando os limites e os recortes contextuais a que tivemos acesso, ficou claro que o planejamento norteia a organização do trabalho docente, assim como facilita atuação dos professores e do CP no desempenho de suas funções educacionais.

Considerações finais

A importância do planejamento na organização do trabalho docente ficou clara nas várias discussões dos autores e também, pelas contribuições dadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, sem os quais não poderia haver uma visão sobre como se dá o planejamento escolar. Essa ação deve ser pensada de forma organizada e sistematizada, através de métodos e estratégias que garantam o caráter didático no ensino dos conteúdos, com vistas às competências a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

É fundamental que o planejamento seja elaborado com metas e objetivos claros, pensando no aluno como o principal sujeito que recebe essas ações. Também é necessário pensar, planejar e prevê o que vamos ensinar aos alunos. Devemos planejar não apenas o que será ensinado, mais também porque se ensina e para quem se ensina. Até mesmo nas situações em que a prática foge do previsto, é ainda assim, o planejamento quem possibilita uma reorientação clara e consciente sobre o percurso de aprendizagem.

Nessa perspectiva o papel do professor é de grande relevância, ele é o mediador entre o aluno e o conhecimento, é parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, pois é a partir dele que as ações ligadas ao planejamento como: organização, objetivos, metodologia, conhecimento prévio poderão ser realizadas e concretizadas com sucesso.

Contudo, não podemos nos esquecer do papel desempenhado pelo CP, que é de contribuir na sua função de mediador, articulador, como aquele que acompanha o planejamento e o trabalho do professor fazendo suas intervenções quando necessárias, sempre mantendo o elo entre a instituição e o professor e entre o professor e a comunidade.

Dessa forma, uma boa organização do planejamento pressupõe um diálogo interativo entre o corpo docente e a coordenação pedagógica para que o ato de planejar tenha, por fim, estabelecer meios que visem atingir os objetivos antes previstos, pensando no futuro, considerando as condições presentes e as experiências do aluno. Os resultados desse processo mostraram a grande importância do planejamento na organização do trabalho docente.

Referências

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho *et al.* **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2011. Disponível em: < http://www.cefaprocuiaba.com.br/up/Pesquisa_FVC.pdf >. Acesso em: 20 set. 2019.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

- CABRAL NETO, Antônio. Planejamento como instrumento de intervenção: resgatando elementos. **Educação em Questão**, v. 6, n. 2, p. 51-80, jul. | dez. 1996.
- DALMÁS, Angelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, Paulo. Educação: sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador**: vida e morte. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FUSARI, Jose Cerchi. Planejamento escolar não é um ritual burocrático. **Sala de Aula**, São Paulo, v. 2, n. 10, p. 34, 1989.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- IZQUIERDO, Ivan. **Tempo de viver**. 3. ed. São Leopoldo: Unisinos, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MATUS, Carlos. Estado, processos decisórios e planejamento na América Latina. In: HADDAD, Paulo Roberto; EDLER, Paulo Soares (Orgs.). **Seminário estado e planejamento**: os sonhos e a realidade. Brasília: IPEA-CENDEC, 1988. p. 101-135.
- MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o Projeto Político Pedagógico da escola. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PARO, Vitor. **Administração escolar**: introdução crítica. 6. ed. São Paulo. Ática, 1997.
- SCARPATO, Marta. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo, Editora Avercamp, 2004.
- TURRA, Clódia Maria Godoy *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1995.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2002.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 25. ed. São Paulo: Libertad, 2015.

O SAMBA-ENREDO NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL: “MEU DEUS, MEU DEUS, ESTÁ EXTINTA A ESCRAVIDÃO?”

SILVA, Ana Lúcia da (UEM/FAFIMAN)¹

Introdução

Ao se vislumbrar a colonização portuguesa na América, o processo de ocupação e exploração do território ocorrido principalmente a partir do século XVI, pode-se afirmar que, por mais de trezentos anos, o Brasil e a África se relacionaram por meio do tráfico negro, pelo o oceano Atlântico.

Por conta do tráfico negro, milhares de africanos foram arrancados à força de seu continente de origem e levados para outros continentes: Ásia, Europa e América. Entre os séculos VII e XIX, os árabes por meio do comércio transcontinental, estabeleceram relações comerciais e culturais Ásia-África, e com isso cerca de cinco milhões de africanos foram levados para o Oriente Médio (Arábia Saudita, Emirados Árabes, Iêmen, Iraque e Irã), Índia, China, Sri Lanka, entre outras regiões, por meio das rotas orientais (Oceano Índico e Mar Vermelho) e transaariana (Deserto do Saara). No século XV, os europeus aportaram na Costa Atlântica africana, e ampliaram a prática de escravização dos povos africanos, o tráfico negro com destino à Europa e à América, levando à diáspora africana. Os europeus foram os maiores responsáveis pelo tráfico negro transatlântico. Eles negociaram com alguns representantes das elites africanas, comercializaram e deportaram cerca de 40 a 100 milhões de africanos para a Europa e para a América (SERRANO, WALDMAN, 2010;

¹ Doutora em Educação - UEM, linha de pesquisa: “Ensino, aprendizagem e formação de professores” (2018), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutoranda em História, linha de pesquisa: “História Política” pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPH), da UEM. Professora adjunta dos Departamentos de História UEM/FAFIMAN. Integrante do Instituto de Mulheres Negras Enedina Alves Marques de Maringá (IMNEAM). E-mail: alsilva74@hotmail.com e alsilva.iv@gmail.com

MUNANGA, 2009; M'BOKOLO, 2009). “O tráfico negreiro é considerado por sua amplitude e duração uma das maiores tragédias da história da humanidade” (MUNANGA, 2009, p. 80).

Da África Atlântica foram levados para a América diversos povos africanos da África Ocidental e África Central. Na América portuguesa, os africanos e as africanas, e seus descendentes foram escravizados e trabalharam em múltiplas atividades: nos engenhos de cana de açúcar; na casa grande; na exploração de ouro e diamantes; no transporte de mercadorias e/ou pessoas; nos espaços urbanos das cidades (escravizados e/ou forros) como negros de ganho e canto; foram enviados a guerra para defender a Pátria, como na Guerra do Paraguai (1864-1870), em troca de uma suposta conquista de liberdade, mas muitos morreram; entre outras atividades (HEYWOOD, 2019; MALERBA, 1999; BASILE, 1990; SILVA, 1990).

Durante o Brasil colonial e imperial, os africanos e as africanas contestaram a escravidão e resistiram de diversas maneiras: algumas mulheres negras realizavam abortos; fugas e revoltas, como por exemplo a Revolta dos Malês em 1835; formação de vários quilombos; a prática da capoeira; no âmbito do catolicismo ressignificaram as práticas religiosas de matriz africana e afro-brasileira, por meio do sincretismo religioso, negros e negras associaram o culto aos orixás aos santos da Igreja Católica; eles e elas celebraram a ancestralidade africana e a realeza negra por meio da realização das Congadas, as coroações do rei do Congo e da rainha Jinga de Angola; entre outras práticas de resistência (MUNANGA, GOMES, 2016; SOUZA, 2006; ARAÚJO, 2003; REIS, SILVA, 1989).

Após mais de três séculos de práticas de resistência e de luta do povo negro pela liberdade, no século XIX, com o florescimento do Movimento Abolicionista, das discussões no Parlamento acerca do fim da escravidão no Brasil, e do estabelecimento de uma política gradual para liberar a mão de obra negra no país, com a proibição do tráfico negreiro, a Lei do Ventre Livre, a Lei dos Sexagenários (conhecida como Lei Saraiva - Cotegipe); em 13 de maio de 1888, houve a abolição da escravidão.

Naquela época, o Estado brasileiro imperial, e, posteriormente, republicano, não criou políticas públicas para inserir o negro a sociedade brasileira. Assim as desigualdades raciais e sociais se ampliaram. A liberdade chegou sem cidadania.

Sendo assim, neste texto objetiva-se, em primeiro momento, expor o surgimento e a luta do Movimento Negro no Brasil no contexto após abolição da escravidão negra, pois se buscou e busca pressionar o Estado para o estabelecimento e a efetivação de políticas públicas: de combate ao racismo, a estrutura da branquitude, e as desigualdades raciais e sociais; e de inclusão do povo negro a sociedade brasileira, a fim de garantir o exercício da cidadania.

No segundo momento, com base nas Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, na perspectiva dos Estudos Culturais, da Educação antirracista e decolonial, questionando-se a tradição eurocêntrica, ou seja, a “modernidade/colonialidade” (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSGOUEL, 2019, p. 16), da narrativa da História, estarão em destaque as possibilidades do trabalho pedagógico na escola com o samba-enredo “Meu Deus, meu Deus, Está extinta a escravidão?”, o enredo - a Arte carnavalesca da escola de samba Paraíso do Tuiuti, carnaval carioca edição 2018, ao revisitar a História do Brasil e dar visibilidade a História do povo negro, do povo brasileiro em contextos diferentes. Ao final, as considerações finais serão tecidas.

Na narrativa da História de tradição eurocêntrica, “modernidade/colonialidade” (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSGOUEL, 2019, p. 16) os heróis brancos de ascendência europeia foram valorizados e exaltados, enquanto indígenas, negros, mestiços, mulheres, pobres, entre outros sujeitos foram silenciados. Embora, na atualidade as políticas públicas educacionais deem visibilidade à diversidade étnica e cultural do povo brasileiro, ainda é necessário construir caminhos para a Educação antirracista e decolonial.

Nos Estudos Culturais, não há a hierarquização de culturas e relações assimétricas: “alta” cultura x “baixa” cultura ou cultura erudita x cultura popular. Todas as formas de produção cultural dos seres humanos são valorizadas e precisam ser estudadas, como a

cultura popular. Os Estudos Culturais “estão comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade” (NELSON, TREICHLER, GRASSBERG, 2011, p. 12). Compreende-se que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais, considerando-as nas estruturas sociais e históricas. A cultura popular é um dos espaços de produção de arte, contestação e de estratégias de resistência das pessoas (NELSON, TREICHLER, GRASSBERG, 2011).

O trabalho pedagógico com samba na escola, uma das expressões da cultura popular negra e de brasilidade, abre caminhos para se revisitar a História do Brasil, do povo negro e pobre neste país, a História e cultura africana e afro-brasileira, problematizando-se as desigualdades raciais e sociais que ainda persistem na contemporaneidade.

O povo negro na História do Brasil após o fim da escravidão: o surgimento do Movimento Negro

O processo de abolição foi acompanhado pelo processo de imigração. Conforme se libertava, o negro deixava também de ser mão de obra fundamental à produção, pois o trabalho nas lavouras e nas indústrias começou a ser feito pelos imigrantes. O ex-escravo tornou-se desempregado, foi morar nas favelas das cidades; no latifúndio, quando ali permaneceu, embora livre, continuou sendo tratado como escravo. A mulher virou empregada doméstica, para quem se pagava um salário simbólico e a quem se remunerava com roupas usadas e sobras de alimento [...].

Quando em 1989, estabeleceu-se a república do Brasil, pouco mudou a vida do ex-escravo: vieram as eleições, das quais ele não participava, porque era analfabeto; as indústrias, nas quais ele não trabalhava, porque não era especializado; cresceram as cidades e ele foi morar nas áreas de risco em barracos improvisados. Já não era africano, era brasileiro, mas não era cidadão, era marginal.

Jurandir Malerba e Mauro Bertoni (2001, p. 60)

Ao revisitar a História política do Brasil Imperial, diferentes fatos históricos marcaram a segunda metade do século XIX: a liberação gradual da escravidão com a proibição do tráfico negreiro, as Leis do Ventre Livre e dos Sexagenários, o Movimento Abolicionista, a Guerra do Paraguai, a abolição da escravidão, a crise política, o golpe de Estado militar e o advento da República em 1889, entre outros.

Na segunda metade do século XIX, em 1888, houve o fim da escravidão negra no Brasil Imperial, e, posteriormente, mesmo com o advento da República em 1889, a vida do povo negro, ex-escravizado, pouco mudou.

Naquela época, as teorias raciais oriundas da Europa e dos Estados Unidos enalteciam o povo branco e inferiorizavam os povos não brancos, concebendo-os como “raças degenerativas”, principalmente indígenas, negros e mestiços, no Brasil. Além disso, a teoria de branqueamento do povo brasileiro se difundiu no pensamento da elite e de alguns grupos sociais que a apoiava. Na perspectiva do branqueamento, o Estado brasileiro devia incentivar a imigração para promover a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, e mais, para incentivar a miscigenação com imigrantes, para que a cada geração o povo brasileiro fosse clareando sua pele, formando um povo essencialmente branco, e, conseqüentemente, indígenas, negros e mestiços desaparecessem (NASCIMENTO, 2017; SCHWARCZ, 1993).

Por conta das teorias raciais, do ideal de branqueamento do povo brasileiro e do racismo vigente naquele contexto histórico, após a abolição da escravidão negra, o Estado brasileiro não se preocupou em efetivar políticas públicas que levassem o povo negro a inclusão na sociedade, ao exercício da cidadania.

Como o Estado brasileiro não criou políticas públicas para incluir o povo negro, na sociedade brasileira, ampliaram-se o racismo, as desigualdades raciais e sociais, visto que os imigrantes eram preferidos no mundo do trabalho, principalmente, na medida que a indústria foi se expandindo em nosso país.

Diante dessa realidade, no final do século XIX e ao longo do século XX, surgiu o Movimento Negro com múltiplas faces para lutar pela cidadania do povo negro: a Imprensa Negra (desde o final do século XIX), a Frente Negra Brasileira (1931), o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944 -1968), o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) (1978), e posteriormente o MUCDR foi rebatizado como Movimento Negro Unificado (MNU) em 1979 (GOMES, 2017).

O Movimento Negro, por meio de suas diversas faces tinha como objetivo lutar pela cidadania do povo negro, elegendo como reivindicações

principais: o acesso ao trabalho e a Educação; o combate ao racismo, ao mito da democracia racial, as desigualdades raciais e sociais; a valorização da História da África e do povo negro na História do Brasil, a fim de descolonizar o currículo escolar (GOMES, 2019; GOMES, 2017; MUNANGA, GOMES, 2016).

Para Nilma Lino Gomes (2019), a descolonização do currículo, em uma perspectiva decolonial negra e brasileira, “significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos” (GOMES, 2019, p. 235). Para ela, é preciso tensionar o cânone, ou seja, a tradição eurocêntrica, a “modernidade/colonialidade” (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSFUGUEL, 2019, p. 16), indagando e trazendo novas perspectivas e interpretações da História e do protagonismo do povo negro (GOMES, 2019).

Desta maneira, entende-se o Movimento Negro como um ator político e educador, com caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, apresentando-se por meio de diversas formas de organizações e articulações do povo negro, que politicamente se posiciona contra o racismo e luta pela superação deste, por meio da implementação de políticas públicas do Estado. Esse movimento social enquanto ator político, no processo de luta, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra, ao longo da História social, política, cultural e educacional em nosso país (GOMES, 2017).

O Movimento Negro é um ator coletivo e político, e não é homogêneo, existem tensões e divergências internas neste movimento social, mas há um consenso acerca: do resgate da História e memória do herói negro, Zumbi do Quilombo dos Palmares; a definição de uma data nacional, o “20 de novembro – Dia da Consciência Negra”; a necessidade de criminalizar o racismo no Brasil, como dispõe o artigo 5º da Constituição de 1988, inciso XLII; e repensar o papel da escola. Já que a escola é uma das instituições sociais que favorecem a reprodução do racismo (GOMES, 2017).

No Brasil, o Movimento Negro se constitui em um espaço coletivo, político e educativo do povo negro que luta pelo combate ao racismo, as desigualdades raciais e sociais. Esse movimento social, durante todo o século XX e início do século XXI, pressionou e pressiona o Estado brasileiro, para que suas reivindicações sejam atendidas, ou seja, contempladas nas políticas públicas.

No século passado, os representantes do ativismo negro travaram várias lutas em torno de seus objetivos, principalmente a partir das últimas

décadas, com o fim do regime militar (1964-1985), o processo de redemocratização do Brasil e retorno a democracia.

Com a (re)construção da democracia no Brasil, principalmente a partir da década de 1980, quando ressurgiram vários movimentos sociais em nosso país, o Movimento Negro continuou travando várias lutas e obteve diversas conquistas por meio das políticas públicas do Estado, a fim de ampliar a cidadania do povo negro na sociedade, o combate ao racismo e à estrutura da branquitude. A seguir, são apresentadas essas conquistas:

- com a aprovação da Constituição de 1988, o Brasil se tornou signatário da Declaração Universal de Direitos Humanos, constituindo-se em um Estado Democrático de Direito, conforme o artigo 5º, inciso XLII, definiu-se o racismo como crime inafiançável e imprescritível (BRASIL, Constituição, 1988);

- ainda em 1988, houve a criação da Fundação Cultural Palmares. Essa instituição é responsável pela promoção e pelo apoio a eventos de interação cultural, social, econômica e política do negro, ao intercâmbio com outros países e com entidades internacionais. Além disso, a Fundação Palmares apoia pesquisas, estudos e eventos referentes à História e à cultura dos povos negros, e o mapeamento, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação de terras dos remanescentes de comunidades de quilombos (BRASIL, Lei n. 7.668, 1988);

- a Lei n. 7.716/1989 definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor, prevendo-se penas, punições para diversas práticas de discriminação tipificadas na forma da lei (BRASIL, Lei n. 7.716/1989);

- a Lei n. 9.315/1995 inscreveu Zumbi como um dos heróis nacionais, o ano de 1995 como o “Ano de Zumbi”, ano que marcou o tricentenário e execução e morte deste homem negro, que lutou pela liberdade no quilombo de Palmares, no Brasil colonial. O governo brasileiro também autorizou a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos a emitir selos com a imagem de Zumbi, homenageando-o;

- a aprovação da Lei n. 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da História e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino do Brasil, e incluiu o “20 de novembro - Dia da Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar (data símbolo de execução e morte de Zumbi do Quilombo dos Palmares em 1695) (BRASIL, Lei n. 10.639, 2003);

- a criação da SEPPIR – Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial em 2003, durante o primeiro ano de governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT) (BRASIL, Lei n. 10.678, 2003);

- a criação do Museu AfroBrasil em São Paulo capital - SP (2004);

- a organização do projeto pedagógico: “A cor da Cultura” (2004), disponível na internet, no site: www.acordacultura.org.br e no *YouTube*;
- a organização do Museu do Samba no Rio de Janeiro – RJ, com a titulação das Matrizes do samba carioca (samba de terreiro, partido-alto e samba-enredo) em 2007, na sede o Centro Cultural Cartola (criado em 2001) na Mangueira;
- a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (2010) (BRASIL, Lei n. 12.288, 2010);
- as políticas de ação afirmativa para negros em concursos públicos, Lei n. 12.990/2014 (BRASIL, Lei n. 12.990, 2014);
- as cotas raciais para negros e indígenas em instituições públicas de Ensino Superior;
- as políticas do Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) de reconhecimento e valorização do patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro, como o samba de roda, a capoeira e o ofício do mestre de capoeira, o acarajé e o ofício da baiana, as matrizes do samba carioca (samba de terreiro, partido-alto e samba-enredo), entre outros.

Essas políticas públicas de reconhecimento e valorização da ancestralidade africana, da História da África, da História e cultura afro-brasileira, do patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro nos redimensionam a refletir sobre as políticas de memória do Estado brasileiro.

Essas políticas de memória do Estado brasileiro, que deram e dão visibilidade à ancestralidade africana e afro-brasileira, são oriundas das lutas travadas pelo Movimento Negro que pressionou e pressiona o poder público para que isso se efetivasse na sociedade.

Na contemporaneidade, diante dos novos contornos da História política nacional, após a deposição da presidenta Dilma Rousseff (PT) por meio do processo de impeachment sob a “justificativa” de combate à corrupção em nosso país, houve a extinção da SEPPIR no governo do presidente Michel Temer (PMDB), as lideranças e o Movimento Negro devem permanecer atentos para que outros retrocessos não ocorram neste processo de lutas e conquistas.

O samba canta a História do Brasil na festa do carnaval carioca: “Meu Deus, Meu Deus, Está extinta a escravidão?”

O ritmo viveu, no século XX, dois momentos distintos. No início foi maldito, perseguido, limitado aos morros cariocas e as camadas mais pobres da população. O ato de sambar chegava a ser motivo de prisão, nas primeiras

décadas após o seu aparecimento. Dançar ou cantar o ritmo era um ato de “perturbação da ordem pública”, muitas vezes punido com a detenção do praticante. Mais tarde, o samba se apresentava como símbolo da cultura brasileira, conquistando rádios e diversos setores da sociedade.

Mila Burns (2009, p. 35 - 36)

O samba tem origem africana, principalmente em Angola e Congo se denominou de semba. No Brasil, samba é uma das expressões da cultura popular negra e do povo pobre. Os africanos, as africanas e seus descendentes, no âmbito da escravidão, resistiram às proibições da elite e às perseguições policiais; recriaram e ressignificaram sua existência, fazendo surgir os batuques, o samba de roda, no recôncavo baiano, e o samba na capital do Império, Rio de Janeiro. Assim, de semba se fez samba no Brasil.

Nas primeiras décadas do século XX, quando ainda imperavam as teorias raciais na mentalidade da elite brasileira e com a vigência do Código criminal de 1890, os compositores, os bambas e os amantes do samba eram fortemente perseguidos, em decorrência da ação policial. Na cidade do Rio de Janeiro, na Pequena África, as tias baianas, como a Tia Ciata, possibilitaram a resistência negra em suas casas, ao realizarem as festas e o culto aos orixás, presentes na religião de matriz africana e afro-brasileira, o Candomblé. Posteriormente, na década de 1930, durante o governo do presidente Getúlio Vargas, com a oficialização do carnaval como festa nacional, o samba, música popular, consagrou-se e se constituiu como uma das expressões de brasilidade (SILVA, 2019; SILVA, 2018; NAPOLITANO, 2016. NOGUEIRA, 2015; FERREIRA, 2004).

A análise da música popular pressupõe entendê-la no contexto histórico de produção, as relações de poder, as práticas culturais, as aspirações e os projetos de determinados indivíduos e/ou grupos sociais que buscam contestar/questionar a ordem vigente (NAPOLITANO, 2016).

O samba, expressão da música e cultura popular negra, que nasceu entre o povo negro e pobre, atualmente é negro e multicolor. O samba é apreciado por diversos grupos sociais de nosso país e povos que visitam o Brasil e participam da festa do carnaval, período em que as escolas de samba e suas comunidades apresentam o samba-enredo e o enredo - a Arte carnavalesca na Sapucaí, movimentando o turismo na cidade do Rio de Janeiro.

No carnaval carioca, edição 2018, a escola de samba Paraíso do Tuiuti apresentou o samba-enredo: “Meu Deus, meu Deus, Está extinta a escravidão”, na Passarela do Samba, comovendo a multidão de pessoas que estava no sambódromo ao apresentá-lo, com canto, dança, Arte e teatro. Antes de analisar as pedagogias culturais difundidas pela Paraíso do Tuiuti acerca da História do Brasil e do povo negro, pobre e trabalhador, um breve histórico desta agremiação carnavalesca será apresentado, a seguir.

A origem da escola de samba Paraíso do Tuiuti nos remete ao passado, à década de 1930, às antigas agremiações carnavalescas do bairro de São Cristóvão, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Desde os anos de 1930, a Unidos do Tuiuti participava da festa do carnaval. Depois surgiu o “Bloco dos Brotinhos”. Com o tempo, como o povo pobre do Morro do Tuiuti não tinha condições econômicas para participar de um carnaval mais sofisticado, preferia brincar o carnaval no Bloco Brotinhos. Posteriormente, um grupo de sambistas se uniu, dentre estes Nelson Forró e Júlio Matos, terminou o Bloco dos Brotinhos e a Paraíso das Baianas, e se fundou a escola de samba Paraíso do Tuiuti, em 05 de abril de 1952.

O símbolo da agremiação carnavalesca é a coroa, e as cores que a representam são amarelo ouro (herança da Paraíso das Baianas) e azul pavão (herança do Unidos do Tuiuti). Neste início do milênio, na última década, a Paraíso do Tuiuti tem se destacado no carnaval carioca. Em 2016 foi campeã no Grupo série A, ascendendo e retornando, no ano seguinte, ao Grupo Especial das escolas de samba do carnaval carioca. Em 2018, ano que marcou os cento e trinta anos do fim da escravidão negra no Brasil, a escola de samba Paraíso do Tuiuti estremeceu a Marquês de Sapucaí com o samba-enredo “Meu Deus, Meu Deus, Está extinta a escravidão? (PARAÍSO DO TUIUTI, 2020; LIESA, 2018; NOGUEIRA, 2015).

A seguir o samba-enredo: “Meu Deus, meu Deus, Está extinta a escravidão?”. Compositores: Cláudio Russo, Moacyr Luz, Zezé, Jurandir e Aníbal. Intérpretes: Nino do Milênio e Celsinho Mody. Enredo sob coordenação do carnavalesco: Jack Vasconcelos (LIESA, 2018):

Meu Deus, meu Deus, Está extinta a escravidão?

Irmão de olho claro ou da Guiné
Qual será o seu valor?
Pobre artigo de mercado
Senhor, eu não tenho a sua fé e nem tenho a sua cor
Tenho sangue avermelhado
O mesmo que escorre da ferida

Mostra que a vida se lamenta por nós dois
 Mas falta em seu peito um coração
 Ao me dar a escravidão e um prato de feijão com arroz

Eu fui mandiga, cambinda, haussá
 Fui um rei egbá preso na corrente
 Sofri nos braços de um capataz
 Morri nos canaviais onde se plantava gente

Ê Calunga, ê! Ê Calunga!
Preto velho me contou
Preto velho me contou
Onde mora a senhora liberdade
Não tem ferro, nem feitor

Amparo do Rosário ao negro Benedito
 Um grito feito pele do tambor
 Deu no noticiário, com lágrimas escrito
 Um rito, uma luta, um homem de cor...

E assim quando a lei foi assinada
 Uma lua atordoada assistiu fogos no céu
 Áurea feito o ouro da bandeira
 Fui rezar na cachoeira contra bondade cruel

Meu Deus! Meu Deus!
Se eu chorar não leve a mal
Pela luz do candeeiro
Liberte o cativo social

Não sou escravo de nenhum senhor
Meu Paraíso é meu bastião
Meu Tuiuti o quilombo da favela
É sentinela da libertação

Fonte: Samba-enredo: “Meu Deus, Meu Deus, Está extinta a escravidão?”, **Ensaio Geral – Informativo Oficial da LIESA**, ano XXVI, n. 38, p. 19, Rio de Janeiro, 2018.

Quais pedagogias culturais, ou seja, quais ensinamentos foram difundidos no samba-enredo e no enredo - na Arte carnavalesca da Paraíso do Tuiuti?

É interessante depreender que as pessoas aprendem na vida social, e não apenas na escola, mas também em outros espaços sócio-culturais, como nas escolas de samba. Na festa do carnaval carioca, as escolas de samba nos interpelam com suas pedagogias culturais e potencializam o seu poder educativo na mídia, que faz a cobertura e publiciza este grande espetáculo, tanto no contexto nacional como internacional. As imagens do carnaval são eternizadas em nossa memória por meio de registros fotográficos e filmagens dos desfiles de carnaval disponíveis na internet, principalmente no *YouTube*.

Entende-se por pedagogias culturais a dimensão educativa da hiper-realidade. Na sociedade globalizada contemporânea a aprendizagem não ocorre apenas nas instituições formais de Educação: na escola e na Academia. Outros e novos espaços informais e socioculturais se constituem em espaços de ensino e aprendizagem, como a cultura popular e a mídia, etc. Os professores e as professoras devem estar atentos para a análise da cultura (ou deveriam estar). A cultura é transmitida por meio dos processos de ensinar e aprender, sendo expressa de diversas formas e uso de símbolos sociais, tais como a linguagem, a Arte, a Ciência, os valores e costumes, a política, as práticas religiosas, entre outras. No âmbito da cultura, por meio das múltiplas formas de linguagens, as pessoas produzem sentidos e significados, e representações acerca de temas ou assuntos que versam. As pedagogias culturais estão em diferentes espaços e instâncias da cultura, da vida social, produzem modos de ser e viver na sociedade contemporânea (HALL, 2016; ANDRADE, 2016; STEINBERG, 2015).

A Paraíso do Tuiuti no carnaval carioca de 2018 difundiu pedagogias culturais no samba-enredo e no enredo – na Arte carnavalesca sobre o povo negro e pobre na História do Brasil, produziu representações negativas sobre a escravização de africanos e seus descendentes nos períodos colonial e imperial, e enalteceu a resistência negra contra a opressão, como a formação de quilombos. Além disso, a escola de samba questionou se a escravidão teria acabado no tempo presente, convidando o público a analisar a situação do povo negro, pobre e trabalhador na contemporaneidade. O samba-enredo em tela para análise é composto por sete estrofes, os tempos verbais que imperam nesta produção musical são: o passado e o presente da História do Brasil.

Na primeira estrofe do samba-enredo, imperaram o passado da História do Brasil, as relações entre o Brasil-África nos tempos da colonização portuguesa, ao expor o tráfico negreiro, que levou milhões de africanos, africanas e seus descendentes a serem arrancados a força de seu continente de origem, comercializados e submetidos à escravidão, e também

a imposição da religião do colonizador. Por isso, em alguns versos, cantou-se: “Irmão de olho claro ou da Guiné/ Qual será o seu valor? Pobre artigo de mercado/ Senhor, eu não tenho a sua fé e nem tenho a sua cor/ Tenho sangue avermelhado/ O mesmo que escorre da ferida/ Mostra a vida que se lamenta por nós dois/ Mas falta em seu peito um coração/ Ao me dar a escravidão e um prato de feijão com arroz”.

No carnaval carioca de 2018, eu estava na Sapucaí, durante a viagem de estudo e etnográfica para conhecer o universo do carnaval carioca, quando fazia o Doutorado em Educação, no PPE, UEM. O público vibrou com o samba-enredo e enredo da Paraíso do Tuiuti.

Na Comissão de Frente denominada “O grito da liberdade” se apresentou uma imagem cânone em alguns livros didáticos: um tripé representando uma réplica da senzala, com negros a frente sendo açoitados pelo capitão do mato, uma narrativa tradicional da História. Com samba, canto, dança e teatro se produziu a representação de desumanidade no processo de escravização do povo negro na História do Brasil. Outro momento da Comissão de Frente da Paraíso do Tuiuti foi o surgimento de um Preto-velho no telhado da senzala e vários outros Preto-velhos na Passarela do Samba, os quais acolheram o negro maltratado e açoitado nos tempos da escravização, abençoando-o.

Comissão de Frente: “O grito da liberdade”



Fonte: IMAGEM: Comissão de Frente: “O grito da liberdade”. Desfile completo Paraíso do Tuiuti 2018. Disponível no site: <<https://youtu.be/O8NnoBgBhuk>> Acesso em: 18 jan. 2020

Os Preto-velhos são entidades da prática religiosa de matriz afro-brasileira denominada Umbanda, eles são concebidos como “espíritos purificados de antigos escravos. São sempre exemplos de bondade, carinho e sabedoria, agindo como ancestrais protetores, aconselhando e admoestando, quando necessário” (LOPES, 2004, p. 543).

Na contemporaneidade, embora o Brasil seja um Estado democrático de Direito e laico, garantindo-se a liberdade de culto (conforme a Constituição de 1988, artigo 5º, inciso VI), em tempos de difusão do Movimento Escola Sem Partido², as religiões de matriz africana e afro-brasileira têm sido demonizadas, por conta de preconceitos e práticas de discriminação de pessoas que propalam a intolerância religiosa.

A representação de Preto –velhos na Comissão de Frente da escola de samba Paraíso do Tuiuti enalteceu a cultura religiosa de matriz afro-brasileira, distanciando-se de práticas de intolerância religiosa. O povo do samba, com música, canto e dança, convidou o público a reverenciar os ancestrais africanos, as entidades negras, difundindo outros olhares para a religiosidade afro-brasileira.

Na segunda estrofe do samba-enredo o passado continuou a imperar, deu-se destaque a fatos da História do povo negro no Brasil: aos africanos com diversas origens étnicas que foram escravizados e trabalharam nos engenhos de cana de açúcar no Nordeste, a ação de capatazes e/ou capitães do mato que fiscalizavam e buscavam controlar a ordem do trabalho no período colonial. Assim, cantou-se: “Eu fui mandinga, cabinda, haussá/ Fui um rei egbá³ preso na corrente/ Sofri nos braços de um capataz/ Morri nos canaviais onde se plantava gente”. Produziu-se a representação da escravização do povo negro como algo negativo e desumano, que, em algumas situações, ceifava vidas negras.

² O Movimento Escola Sem Partido surgiu no Brasil em 2004, seus adeptos são oriundos de grupos conservadores e religiosos que buscam interferir sobre o que é ensinado nas escolas e definido no currículo. Os que defendem este movimento acreditam que não é necessário a abordagem de questões relacionadas a Educação sexual, gênero, político-partidária, entre outras; e reafirmam a religião que professam. O Movimento Escola Sem Partido tem se expandido na América Latina, surgindo em outros países, tais como, Peru, Equador, Chile, Argentina e Paraguai (SCHREIBER, 2018). Atualmente, em nosso país, no Congresso Nacional está tramitando o Projeto de Lei Escola Sem Partido, ainda não aprovado (até o período de redação deste capítulo de livro, janeiro/2020).

³ Egbá se refere aos africanos e as africanas pertencentes ao “subgrupo étnico iorubá” (LOPES, 2004, p. 250), hoje localizado na atual Nigéria, no continente africano. Os iorubas são da África ocidental, muitos foram levados a força para a América, em decorrência do comércio humano, tráfico negreiro e diáspora africana (LOPES, 2004).

Com relação à terceira estrofe do samba-enredo, ressaltou-se que no passado, nos tempos do Brasil colonial, o povo negro não tinha liberdade, por conta da escravização. Na narrativa da História, o Preto-velho, figura ancestral, como um *griot*, contou a História de seu povo escravizado, marcada pela dor e pela desumanidade (representada pelo ferro) e pelo controle do trabalho (representado pelo feitor); e na Sapucaí, continuou cantando: **“Ê Calunga, ê! Ê Calunga!/ Preto velho me contou/ Preto velho me contou/ Onde mora a senhora liberdade/ Não tem ferro, nem feitor”**. No samba, esses versos vieram em destaque (negrito), reafirmando que no passado o povo negro no Brasil não viveu em liberdade. Na estrofe seguinte, novamente se denunciou a condição do negro, que teve que lutar pela liberdade, por isso, em alguns versos se cantou: “[...] Um rito, uma luta, um homem de cor...”.

Na quinta estrofe do samba-enredo, denunciou-se que a Lei Áurea permitiu o fim da escravidão, mas não propiciou ao povo negro condições para ter uma vida digna após a abolição, como já se mencionou neste texto anteriormente. Assim, o povo do samba continuou cantando: “E assim quando a lei foi assinada/ Uma lua atordoada assistiu fogos no céu/ Áurea feito o ouro da bandeira/ Fui rezar na cachoeira contra bondade cruel”.

Nas duas últimas estrofes do samba-enredo, sexta e sétima (ambas com destaque em negrito), o tempo verbal que imperou nos versos foi o tempo presente, expondo em longa duração as condições de vida do povo negro, pobre e trabalhador, pois, foram afirmados em alguns versos do samba-enredo o lamento e a necessidade de libertar o povo brasileiro do “cativeiro social”. E na Passarela do Samba a Paraíso do Tuiuti seguiu cantando: **“Meu Deus! Meu Deus!/ Se eu chorar não leve a mal/ Pela luz do candeiro/ Liberte o cativeiro social”**.

Quais leituras possíveis podem ser feitas da expressão “Liberte o cativeiro social”? O que impede o povo negro, pobre e trabalhador do acesso a vida digna, do exercício da cidadania? Na sociedade brasileira contemporânea ainda existem desigualdades raciais e sociais, construídas historicamente, do passado ao presente.

No passado da História do Brasil, com o tráfico negreiro e a diáspora africana, milhares de vidas negras sucumbiram nos tumbeiros e foram jogadas ao mar - no oceano Atlântico. Os negros e negras que sobreviveram à repressão durante a escravização nos períodos colonial e imperial, mesmo ocorrendo às práticas de resistência, após a abolição da escravidão (1888), tiveram que combater o racismo e lutar por melhores condições de vida, e pelo acesso à Educação e ao trabalho.

Após um século e três décadas de abolição da escravidão no Brasil, em tempos de globalização, o povo negro segue na luta pela cidadania, e, ainda, se constata que vidas negras também estão sendo ceifadas, por causa do genocídio da juventude.

Os indicadores do **Atlas da Violência**, de 2018, do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) apontam a redução de homicídios por armas de fogo entre jovens brancos. Em contrapartida, houve o aumento no número de homicídios de jovens negros, com baixa escolaridade, pobres e da periferia dos espaços urbanos das cidades (IPEA, 2018). O **Retrato das desigualdades de gênero e raça** (2017) no Brasil, do IPEA, também revela as desigualdades de gênero, raça e classe em nosso país. Os indicadores apontam diversos aspectos da vida social, como educação, saúde, trabalho, inclusão e/ou exclusão digital, entre outros. Por meio deste retrato social se constatou a permanência das desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira, as quais contribuem para que o povo negro e pobre esteja em situação de vulnerabilidade (IPEA, 2017). Isso tem impactos sobre a vida do povo negro, pobre e trabalhador em nosso país, visto que as desigualdades raciais e sociais, enfim o racismo e a estrutura da branquitude - o “cativeiro social”, impedem o pleno exercício da cidadania, mesmo sob a égide de um Estado democrático de Direito.

As estatísticas aqui mencionadas e outras indicam que ainda são necessárias políticas públicas efetivas do Estado brasileiro para combater as desigualdades de gênero, raça e classe que afetam a vida do povo brasileiro, sobretudo, de uma maioria negra e pobre, no sentido de “libertá-los” do “cativeiro social”, como denunciado no carnaval carioca de 2018 pela escola de samba Paraíso do Tuiuti. Ao final do samba-enredo, na sétima estrofe, a comunidade da escola de samba Paraíso do Tuiuti proclamou a periferia - a favela, como o quilombo contemporâneo, onde o povo negro, pobre e trabalhador, segue na resistência contra a opressão e o “cativeiro social”. E a Paraíso do Tuiuti seguiu cantando: **“Não sou escravo de nenhum senhor/ Meu Paraíso é meu bastião/ Meu Tuiuti o quilombo da favela/ É sentinela da libertação”**.

A História do Brasil, do povo negro, pobre e trabalhador permeou o samba-enredo, o enredo, a Arte carnavalesca da Paraíso do Tuiuti, convidando o público a brincar o carnaval, mas tecendo forte crítica social, apresentando diversas alas que denunciavam a existência do trabalho escravo nos espaços rural e urbano, ou seja, a exploração de trabalhadores e trabalhadoras em nosso país na contemporaneidade.

No carro alegórico: “Neo-tumbeiro”, denunciaram-se as desigualdades econômicas e sociais no Brasil contemporâneo, grupos sociais

distintos: na frente se apresentou uma mão branca saindo da bandeira nacional; em primeiro plano havia trabalhadores com carteira de trabalho nas mãos, outros com vestimentas verde e amarelo; no entorno, mãos brancas grandes; e, acima, pessoas representadas com melhores condições de vida e o presidente da República com características de um vampiro, sendo denominado como “Vampiro neoliberalista”; e atrás do carro alegórico havia uma carteira de trabalho grande.

Essas múltiplas representações no carro alegórico “Neo-tumbeiro” convidou o público da Sapucaí a analisar a História do Brasil contemporâneo, em tempos de proposta da Reforma da Previdência, no Congresso nacional, política apoiada por alguns e questionada por muitos trabalhadores e trabalhadoras, entidades e lideranças sindicais que afirmavam que os direitos trabalhistas conquistados historicamente seriam comprometidos ou perdidos.

Carro alegórico: “Neo-tumbeiro” e o “Vampiro neoliberalista”



. Fonte: IMAGEM: Carro alegórico: “Neo-tumbeiro” e o “Vampiro neoliberalista”.
Desfile completo Paraíso do Tuiuti 2018. Disponível no site:
<<https://youtu.be/O8NnoBgBhuk>> Acesso em: 18 jan. 2020.

Esse carro alegórico chamou a atenção do público no sambódromo, pois, por meio da Arte carnavalesca a Paraíso do Tuiuti teceu severas críticas às desigualdades econômicas e sociais no Brasil, ao governo Temer e à proposta da Reforma da Previdência⁴ em tempos de globalização e proliferação das ideias neoliberais, difundindo-se pedagogias culturais e representações negativas acerca da política econômica nacional vigente.

Na sociedade contemporânea, desde o século passado, após a queda do Muro de Berlim, em 1989, com o fim do “socialismo real” na União Soviética (URSS), houve a difusão da ideia de triunfo do capitalismo, das ideias neoliberais e expansão da economia de livre mercado no contexto transnacional, inaugurando os tempos de globalização. Em 1989, em Whashington, nos Estados Unidos, ocorreu uma reunião no *Institute for International Economics*, ocasião em que os intelectuais e economistas neoliberais defenderam a economia de livre mercado, criticaram o Estado e destacaram a necessidade de reformas, afirmando a importância do “Estado mínimo” e de políticas de ajustes aos países da América Latina. Instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) colaboraram para isso. Com base no Consenso de Whashington, os países que desejassem empréstimos destas instituições e quisessem se inserir no novo ordenamento econômico mundial teriam que realizar reformas, como administrativa, redução das obrigações do Estado, por meio da política de privatizações, pôr fim à política de protecionismo do mercado nacional, entre outras (NEGRÃO, 1998, HOBBSAWM, 1995).

Assim, considerando-se esse contexto histórico de globalização, retomando-se a análise do enredo apresentado no desfile da escola de samba Paraíso do Tuiuti no carnaval carioca de 2018, constatou-se que o carro alegórico denominado “Neo-tumbeiro” e a representação do presidente da República como um “vampiro neo-liberalista” propalaram pedagogias culturais com severas críticas ao governo Temer e à política econômica, como a Reforma da Previdência.

Em 2018, a Paraíso do Tuiuti foi vice-campeã do carnaval carioca (LIESA, Colocações, 2020). Esta escola de samba fez um desfile fascinante, deslumbrante, com muito samba, colorido, força, garra e crítica social, ao visitar a História do povo negro no Brasil, do povo brasileiro trabalhador na contemporaneidade, consagrando-se na Marquês de Sapucaí.

⁴ No governo do presidente da República Jair Messias Bolsonaro (PSL) se deu continuidade à discussão acerca da Reforma da Previdência no Congresso nacional, sendo aprovada em 2019.

Naquele ano, a campeã foi a escola de samba Beija-Flor de Nilópolis, com o samba-enredo: “Monstro é aquele que não sabe amar! Os filhos abandonados da Pátria que os pariu”, composto por Di menor BF, Kirazinho, Diogo Rosa, Julio Assis, Bakaninha, Diego Oliveira, JJ Santos, Manolo e Rafael Prates (LIESA, Colocações, 2020; LIESA, 2018).

No Brasil, em 2019, no primeiro ano de governo do presidente da República Jair Messias Bolsonaro (PSL), especificamente em novembro, período em que ativistas do Movimento Negro celebram o mês da “Consciência Negra”, reacendeu-se o debate público acerca da escravidão negra no Brasil, ou seja, das narrativas da História do povo negro em nosso país, por conta da nomeação do jornalista Sérgio Nascimento de Camargo para presidência da Fundação Palmares. Essa política de nomeação do governo Bolsonaro foi questionada por vários ativistas do Movimento Negro em nosso país, em decorrência dos posicionamentos e discursos de Camargo difundidos na mídia, nas redes sociais, proferidos acerca do povo negro na História do Brasil.

Para Sérgio Nascimento de Camargo (2019), homem negro, a vida do povo negro no Brasil foi e é “boa”, desde os tempos da colonização portuguesa e escravidão do povo negro à contemporaneidade:

Racismo real existe nos Estados Unidos. A negrada daqui reclama porque é imbecil e desinformada pela esquerda. [...] [A] escravidão foi terrível, mas benéfica para os descendentes. Negros do Brasil vivem melhor que os negros da África (CAMARGO, 2019 *Apud* G1 2019).

Além disso, Camargo também afirmou nas redes sociais que não tem sentido o feriado de “20 de novembro - Dia da Consciência Negra”, em algumas cidades do Brasil, e ressaltou que o “feriado precisa ser abolido nacionalmente por decreto presidencial” (CAMARGO 2019 *Apud* G1 2019). Para Camargo (2019), o feriado de 20 de novembro causa prejuízos à economia brasileira, defendendo os interesses de mercado. Sendo assim, ele asseverou que esta data:

[...] causa incalculáveis perdas à economia do país, em nome de um falso herói dos negros (Zumbi dos Palmares, que escravizava negros) e de uma agenda política que alimenta o revanchismo histórico e doutrina o negro no vitimismo. [...] sente vergonha e asco da negrada militante. [...] Às vezes, [sinto] pena. Se acham

revolucionários, mas não passam de escravos da esquerda (CAMARGO, 2019 *Apud* G1 2019).

Essas declarações de Camargo reacenderam entre os ativistas do Movimento Negro, os professores e as professoras, e a Academia, o debate público sobre o passado, a História de negros e negras no Brasil, a memória coletiva e memória social acerca da História nacional e oficial referente à escravidão, as lutas e resistências do povo negro desde os tempos da colonização portuguesa no Brasil à República. Nesse debate público a historiadora Lilia Moritz Schwarcz se manifestou, afirmando que:

A indicação desse presidente pra Fundação Palmares é uma grande contradição em seus termos. A Fundação Nacional Palmares foi criada no bojo das conquistas de 1988, da ‘Constituição cidadã’, que foi uma constituição muito generosa no que se refere aos direitos civis, nesse caso, aos direitos das populações de raiz afro-brasileiras. [...] É uma contradição imensa o órgão ter na presidência um jornalista que diz, por exemplo, que a escravidão foi benéfica para os africanos. Não foi! (SCHWARCZ, 2019 *Apud* G1, 2019).

Outros segmentos sociais questionaram a política de nomeação do governo Bolsonaro, ao escolher esse homem negro emblemático para a presidência da Fundação Palmares, como também os posicionamentos e discursos de Camargo sobre o povo negro na História do Brasil, o negacionismo das atrocidades à vida humana devido à escravidão nos tempos do Brasil colonial e imperial, e da luta e resistência do povo negro em prol da liberdade. Ele desqualificou Zumbi do quilombo de Palmares e o ativismo negro contemporâneo, associando o Movimento Negro ao revanchismo e vitimismo. Diante de tal posicionamento a AFRO/Cebrap - Núcleo de Pesquisa e Formação em Raça, Gênero e Justiça Racial se manifestou por meio da seguinte nota:

Nós pesquisadores e professores do AFRO/Cebrap, vimos com espanto e indignação a nomeação de Sérgio Camargo para o cargo de presidente da Fundação Palmares. Como divulgado nos meios de comunicação nacionais, Sérgio de Camargo não apresenta competência técnica nem conhecimento histórico do próprio órgão para o qual foi designado representante maior, tampouco representa os grupos e as organizações civis antirracistas que construíram esse espaço político

ao longo das últimas décadas. Ademais, os discursos e as opiniões do atual presidente são radicalmente opostos à missão institucional da Fundação Cultural Palmares. [...] Por ser uma instituição histórica, de referência no combate ao racismo no Brasil e por desempenhar funções fundamentais para as populações negras, de terreiro e quilombolas, espera-se que o Presidente da Fundação Palmares possa ter, no mínimo, qualificação e conhecimento técnico e histórico do cargo que ocupa. Esse não é o caso do recém-nomeado Sérgio Camargo. Por esses motivos, este cargo não pode ser ocupado por alguém que recuse a agenda e que negue a importância da missão que dá nome à Fundação (AFRO/Cecrap, 2019).

A nomeação de Camargo para a presidência da Fundação Cultural Palmares, em pleno governo Bolsonaro, reacendeu as disputas pela memória coletiva acerca do povo negro na História do Brasil, das práticas de resistências, lutas e conquistas do movimento social negro, desde o passado à atualidade. A Afro/Cebrap manifestou sua indignação por meio de nota publicada em seu site, na internet, deixando claro seu posicionamento e questionamento em relação à política do governo vigente, e aos discursos negacionistas de Camargo sobre o passado do povo negro na História do Brasil.

Nesta perspectiva, é interessante compreender que no processo de construção da memória coletiva, a memória social e a memória cultural são inseparáveis. O processo de construção da memória coletiva e social depende do repertório cultural local que as pessoas compartilham na vida social. Em decorrência disso, é importante compreender a memória coletiva no plural, pois há várias memórias coletivas sobre o passado, a História, a memória histórica (BURKE, 2011; HALBWACHS, 1968).

Segundo alguns intelectuais da Academia nós estamos vivendo um paradoxo na sociedade contemporânea globalizada, ou seja, a memória e/ou o esquecimento de fatos do passado, por exemplo: o negacionismo do Holocausto, e/ou das atrocidades de regimes militares que promoveram a violação de Direitos Humanos na América Latina, entre outros. Um perigo histórico o esquecimento e/ou o negacionismo da História sinistra e traumática das sociedades humanas (BURKE, 2011; JELIN, 1995).

No caso brasileiro, os ativistas do Movimento Negro, por meio de ação coletiva recorreram a Justiça para que a nomeação de Sérgio Nascimento de Camargo para a presidência da Fundação Palmares fosse

revogada. Assim, questionaram a política de memória negacionista de Camargo e de seus apoiadores em pleno governo Bolsonaro, obtendo êxito.

Os ativistas do Movimento Negro tiveram êxito na Justiça, porque um juiz federal do Ceará solicitou que o governo Bolsonaro suspendesse a nomeação de Camargo para a presidência da Fundação Palmares. Diante desta decisão judicial, restou ao governo Bolsonaro realizar a suspensão da nomeação de Sérgio Camargo em edição extra do Diário Oficial da União em 11 de novembro de 2019, portaria do ministro-chefe da Casa Civil, Onyx Lorenzoni (G1, 2019).

Recentemente, em 12 de fevereiro de 2020, junto ao STJ, o governo Bolsonaro teve êxito com a liminar que autorizou a nomeação de Sérgio Camargo para a presidência da Fundação Palmares. Em contrapartida, o Movimento Negro seguiu questionando essa nomeação, e a Defensoria Pública da União (DPU) recorreu a determinação do STJ, a fim de impedir que Camargo assumisse de forma definitiva a presidência da Fundação Palmares. Essa História do tempo presente segue (GALVANI, 2020).

As práticas políticas de representantes do Movimento Negro, do governo Bolsonaro e da Justiça brasileira deixam claro que há disputas de narrativas e memórias acerca da História do negro no Brasil, do racismo e do próprio papel da Fundação Palmares na sociedade. Enfim, depreende-se que a Fundação Palmares deve promover a igualdade racial e o combate ao racismo (problema histórico existente em nosso país). Assim, pode-se ressaltar que nos debates acerca do processo de construção da memória coletiva é interessante depreender o papel da memória nas dinâmicas políticas, culturais e sociais, e os “usos do passado no presente” (SEBARES, 2014, p. 11) que os indivíduos, grupos sociais, os movimentos sociais e/ou o Estado fazem. Por isso, assevera-se que “la memoria, construída teóricamente sobre La evocación del pasado, es también y sobre todo herramienta de lucha em el presente y um arma cargada – para bien o para o mal – de futuro” (SEBARES, 2014, p. 26).

No processo de construção da memória coletiva, a memória também se constitui como instrumento de luta de indivíduos, grupos sociais, ativistas, movimentos sociais, Estado, entre outros, os quais evocam o passado no presente, procurando estabelecer uma memória social e histórica, o que pode reafirmar a História nacional e oficial, questioná-la e/ou negá-la. Neste sentido, na perspectiva dos Estudos Culturais, da Educação antirracista e decolonial seguem algumas propostas de trabalho pedagógico com o samba na escola, a fim de revisitar a História do povo negro no Brasil, dando-se visibilidade a resistência negra, a História e cultura afro-brasileira:

- Exibição e análise do documentário: “Tia Ciata – Hilária Batista de Almeida (1854-1924) por Leci Brandão. Programa Heróis de Todo Mundo. Projeto educativo “A cor da cultura” (2004). Disponível no site: <<https://youtu.be/1c0mymCjQkM>> Acesso em: 18 jan. 2020

- **Audição e análise do samba-enredo “Cem anos de liberdade, Realidade Ou Ilusão” da escola de samba Estação Primeira de Mangueira, de 1988, ano de centenário da abolição da escravidão no Brasil.**

- Audição e análise do samba-enredo “Meu Deus, Meu Deus, Está extinta a escravidão?” da escola de samba Paraíso do Tuiuti de 2018, ano que marcou 130 anos de abolição da escravidão negra no Brasil.

- Propor aos alunos e às alunas a pesquisa sobre: as desigualdades no mercado de trabalho e o genocídio da juventude negra na contemporaneidade, com apresentação dos resultados em sala de aula.

Nessa atividade de estudo, cada grupo poderá apresentar os resultados da pesquisa realizada por meio da composição de um samba-enredo (como se fossem compositores/as) e da representação de um carro alegórico (desenho) em papel A4 (como se fossem carnavalescos/as).

Ainda, pode-se orientá-los a assistirem os desfiles das escolas de samba Mangueira em 1988 e da Paraíso do Tuiuti em 2018, ambos disponíveis no *YouTube*, para observarem a representação do samba-enredo e enredo - a Arte carnavalesca, que produz sentidos e significados acerca dos temas apresentados na festa do carnaval. Essa atividade pode ser desenvolvida de maneira interdisciplinar, envolvendo as áreas de História, Sociologia, Língua Portuguesa, Artes, Música, Educação Física, entre outras afins.

Considerações finais

O Estado brasileiro, por meio das políticas públicas educacionais de diversidade, como as Leis n. 10. 639/2003 e n. 11.645/2008, e ações afirmativas, deu visibilidade às reivindicações de ativistas do Movimento Negro, valorizando a História e cultura africana e afro-brasileira, o povo negro no Brasil, a ancestralidade africana e a identidade negra nas instituições de ensino, da escola à Academia. No entanto, ainda é preciso (re)construir caminhos para a Educação mais democrática, antirracista e decolonial. Um dos caminhos é o samba, concebido aqui como uma das expressões da cultura popular negra e/ou recurso didático no ensino de História do povo negro no Brasil, da escravidão ao “cativeiro social”, da História e cultura africana e afro-brasileira, problematizando-se as relações étnico-raciais em nosso país em diferentes contextos.

Assim, objetiva-se a (re)construção de uma Educação mais democrática, menos eurocêntrica, em que a “modernidade/colonialidade” seja questionada, a fim de dar visibilidade a diversidade étnica, cultural e social do povo brasileiro.

Além disso, é interessante ressaltar que a escravidão foi uma das maiores tragédias da História humana, que não pode ser negada ou esquecida na História nacional e oficial no tempo presente. Porém, outras Histórias ainda precisam ser ensinadas no espaço escolar, como as de Tia Ciata, do povo negro e do samba, que lutaram por várias décadas para que a cultura popular negra fosse reconhecida e valorizada pelo Poder público e sua gente na sociedade brasileira.

Enfim, o samba ensina e suas pedagogias culturais nos interpelam e propõem outras formas de narrativas, ensino e aprendizagem da História do povo negro, do povo brasileiro, da História do Brasil, das relações estabelecidas entre a África e o Brasil, propiciando o orgulho de nossa ancestralidade africana e identidade negra.

Referências

- AFRO/Cebrap. Nota do Afro sobre a nomeação do presidente da Fundação Palmares (2019). Disponível no site: <<https://cebrap.org.br/nota-da-afro-sobre-a-nomeacao-do-presidente-da-fundacao-palmares/>> Acesso em: 11 jan. 2020
- ANDRADE, Paula Deporte de. A invenção das pedagogias culturais. In: CAMOZZATO, Viviane Castro. CARVALHO, Rodrigo Saballa de. ANDRADE, Paula Deporte de (orgs.). Curitiba: Editora Appris, 2016. p. 19 - 32.
- ARAÚJO, Kelly Cristina de. **Áfricas no Brasil**. São Paulo: Scipione, 2003.
- BASILE, Marcello Octávio N. de C. Consolidação e crise do Império. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). **História Geral do Brasil**. 9. ed. Revista e atualizada. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 246 - 301.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón. Introdução. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 9 - 26. (Coleção Cultura Negra e Identidades)
- BRASIL, Lei n. 10.639, 2003, estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da História e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino do Brasil, e a incluiu o “20 de novembro - Dia da Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar.

- BRASIL, Lei n. 10.678, 2003, criação da SEPPIR – Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
- BRASIL, Lei n. 12.288, 2010. Estatuto da Igualdade Racial.
- BRASIL, Lei n. 12.990, 2014. Política de ação afirmativa para negros em concursos públicos.
- BRASIL, Lei n. 7.668, 1988, criação a Fundação Cultural Palmares
- BRASIL, Lei n. 7.716, 1989, definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor, prevendo-se penas.
- BRASIL, Lei n. 9.315, 1995, reconheceu o ano de 1995 como o “Ano de Zumbi” e autorizou a empresa de comunicação, o Correio a emitir selos com a imagem de Zumbi, homenageando-o;
- BRASIL, Projeto pedagógico da “A cor da cultura”. Disponível no site:<www.acordacultura.org.br> Acesso em: 11 jan. 2019.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.
- BURKE, Peter. Historias y memorias: un enfoque comparativo, **ISEGORIA, Revista de Filosofia Moral y Política**, n. 45, jul./dez. 2011, p. 489 - 499.
- BURNS, Mila. **Nasci para sonhar e cantar – Dona Ivone Lara: a mulher no samba**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- DOCUMENTÁRIO: “Tia Ciata – Hilária Batista de Almeida (1854-1924) por Leci Brandão. Programa Heróis de Todo Mundo. Projeto educativo “A cor da cultura” (2004). Disponível no site:<<https://youtu.be/1c0mymCjQkM>> Acesso em: 18 jan. 2020
- FERREIRA, Felipe. **O livro de ouro do carnaval brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- GALVANI, Giovanna. Defensoria recorre de nomeação de Sérgio Camargo na Fundação Palmares. **Carta Capital**, 19 de fevereiro de 2020. Disponível em< <https://www.cartacapital.com.br/politica/defensoria-recorre-de-nomeacao-de-sergio-camargo-na-fundacao-palmares/>> Acesso em: 20 fev. 2020
- G1. Após decisão da Justiça, governo suspende nomeação do presidente da Fundação Palmares (2019). Disponível no site:<<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/12/governo-suspende-nomeacoes-dos-presidentes-da-fundacao-palmares-e-iphan.ghtml>> Acesso em: 11 jan. 2020
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 223 - 246. (Coleção Cultura Negra e Identidades)
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HALBWACHS, Maurice. Memoria colectiva y memoria historica. In: **La mémoire collective**. Paris: PUF, 1968. p. 209 - 219.

- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Apicuri, 2016.
- HEYWOOD, Linda M. **Diáspora negra no Brasil**. 2. ed. Trad. Ingrid de Castro Vompean Fregonez. et al. São Paulo: Editora Contexto, 2019.
- HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX (1914 - 1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IMAGEM: Comissão de Frente: “O grito da liberdade”. Desfile completo Paraíso do Tuiuti 2018. Disponível no site: <<https://youtu.be/O8NnoBgBhuk>> Acesso em: 18 jan. 2020
- IMAGEM: Carro alegórico: “Neo-tumbeiro” e o “Vampiro neoliberalista”. Desfile completo Paraíso do Tuiuti 2018. Disponível no site: <<https://youtu.be/O8NnoBgBhuk>> Acesso em: 18 jan. 2020
- IPEA. **Atlas da Violência 2018**. Disponível no site:<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432> Acesso em 18 jan. 2020
- IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça (2017)**. Disponível no site:<<http://www.ipea.gov.br/retrato/>> Acesso em 18 jan. 2020
- JELIN, Elisabeth. La política de La memoria el movimiento de derechos humanos y la construcción democrática en la Argentina. In: ACUÑA, Carlos H., et. al. (orgs). **Juicio, castigos y memorias: Derechos humanos y justicia em la política argentina**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1995. p. 101 – 146.
- LIESA. Colocações, Carnaval carioca 2018. Disponível no site: <<https://liesa.globo.com/>> Acesso em: 18 jan. 2020
- LIESA. Paraíso do Tuiuti. **Ensaio Geral – Informativo Oficial da LIESA**, ano XXVI, n. 38, p. 19, Rio de Janeiro, 2018.
- LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- M’BOKOLO, Elikia. **África negra: História e civilizações. Tomo I (Até o século XVIII)**. Trad. Alfredo Margarido. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casas da África, 2009.
- MALERBA, Jurandir. BERTONI, Mauro. **Nossa gente brasileira**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- MALERBA, Jurandir. **O Brasil Imperial (1808-1889): panorama da História do Brasil no século XIX**. Maringá: EDUEM, 1999.
- MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016. (Para entender)
- MUNANGA, kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: Histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.
- NAPOLITANO, Marcos. **História & música: História cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- NEGRÃO, João José. **Para conhecer o neoliberalismo**. São Paulo: Editora Publisher do Brasil, 1998.
- NELSON, Cary. TREICHLER, Paula A. GRASSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. p. 7 - 37.
- NOGUEIRA, Nilcemar (coord.). **Dossiê Matrizes do samba no Rio de Janeiro: partido-alto, samba de terreiro, samba-enredo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Centro Cultural Cartola, 2015.
- PARAÍSO DO TUIUTI. História. Disponível em: <<http://paraisodotuiuti.com.br/nossa-historia/>> Acesso em: 16 jan. 2020
- REIS, João José. SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SAMBA-ENREDO: “Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta a escravidão?”, **Ensaio Geral – Informativo Oficial da LIESA**, ano XXVI, n. 38, p. 19, Rio de Janeiro.
- SAMBA-ENREDO: “Cem anos de liberdade, Realidade Ou Ilusão” da escola de samba Estação Primeira de Mangueira de 1988. Disponível no site:<<https://www.lettras.mus.br/mangueira-rj/478753/>> Acesso em: 18 jan. 2020
- SCHREIBER, Mariana. Como movimentos similares ao Escola sem Partido se espalham por outros países. Disponível no site:<https://www.geledes.org.br/como-movimentos-similares-ao-escola-sem-partido-se-espalham-por-outros-paises/?gclid=Cj0KCCQiApaXxBRDNARIsAGFdaB_aKdMwmfeTfydBy7a6e1OI3Cy6M8br5QuRutSUIt35fT7AhZGYmWoaAhTHEALw_wcB> Acesso em: 22 jan. 2020
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SEBARES, Francisco Erice. Las memórias nacionales: conflictos y limites, **Historiografias**, jul./dez., 2014, p. 10 – 27
- SERRANO, Carlos. WALDMAN, Maurício. **Memória D’África: a temática africana na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, Ana Lúcia da. **Ensino de História da África e cultura afro-brasileira: Estudos Culturais e sambas-enredo**. Curitiba: Editora Appris, 2019.
- SILVA, Ana Lúcia da. **Pedagogias Culturais nos sambas-enredo do carnaval carioca (2000-2013): a História da África e a cultura afro-brasileira**. 264 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, 2018.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira. Conquista e colonização da América portuguesa. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). **História Geral do Brasil**. 9. ed. Revista e atualizada. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 33 - 94.

SOUZA, Marina de Mello e. **Reis negros no Brasil escravista: História da festa de coroação de Rei Congo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

STEINBERG, Shirley R. Produzindo múltiplos sentidos – pesquisa com bricolagem e pedagogia cultural. In: KIRCHOF, Edgar Roberto. WORTMANN, Maria Lúcia. COSTA, Marisa Vorraber (orgs.). **Estudos Culturais & Educação: contigências, articulações, aventuras e dispersões**. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2015. p. 211 - 241.

TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO: UMA ANÁLISE CRÍTICA¹

COELHO, Bruna da Penha de Mendonça (UERJ/UFRJ)²

CUNHA, Giulia Valente de Lacerda (UFRJ)³

JESUS, Ana Beatriz Bueno de (UFRJ)⁴

Introdução

A data era 15 de maio de 2019 e o cenário era a Avenida Presidente Vargas, na altura da Candelária, no coração carioca. Estudantes, professores e outros trabalhadores se aglomeravam no dia de mobilização nacional pela educação, reverberando o grito originado de um grupo de alunos: “A nossa luta unificou; é estudante junto com trabalhador!”. Partindo da materialidade das relações sociais, encarnada de forma vital nesta fala, o objetivo do estudo é compreender a dimensão jurídico-sociológica de interconexão entre as lutas sociais da educação e do trabalho, com especial atenção para o contexto brasileiro hodierno.

Para tanto, buscamos os fundamentos sociais destas esferas a partir de uma análise crítica, conjugando pesquisa bibliográfica e empírica. Se todo ser humano é um trabalhador, por sua capacidade de agir segundo predeterminação dos fins⁵, o mesmo se diga da educação: como quis o poeta, todos são eternos aprendizes.⁶

A pesquisa também intenta refletir sobre como as investidas neoliberais contemporâneas de ataque à educação e ao trabalho estão basilarmente imbricadas, bem como sobre a importância de conectar ambas as pautas nos processos sociais de resistência. A presente pesquisa se justifica pela atualidade e relevância do tema da reivindicação social por

¹ Este trabalho foi apresentado, em 23/10/2019, no 8º Seminário Interdisciplinar de Sociologia e Direito, promovido pelo PPGSD/UFRJ (Niterói, Rio de Janeiro).

² Mestra e graduada em Direito pela UERJ. Professora substituta de Prática Jurídica Trabalhista da Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: brunapmcoelho@gmail.com.

³ Graduada em Direito pela Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: giulia_valente@hotmail.com.

⁴ Graduada em Direito pela Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: anabeatrizbueno59@gmail.com.

⁵ MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

⁶ GONZAGUINHA. O que é, o que é? In: GONZAGUINHA. **LP O Talento de Gonzaguinha**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1988. Faixa 1.

condições de vida dignas, sobretudo se tomado em conta o cenário hegemônico marcado pela agenda neoliberal de supressão de direitos e garantias sociais.

Vale ressaltar que o método basilar de análise adotado nesta pesquisa é o materialismo histórico dialético, segundo o qual se faz partir o processo de conhecimento da materialidade das relações sociais, em suas contradições, concretudes e dinâmicas⁷. Assim, a pesquisa busca partir das condições reais de existência transformadas, a todo momento, pelos seres sociais, renunciando a uma opção epistemológica de se partir de essencialismos abstratos ou da normatividade. Não à toa, o que despertou o interesse em investigar o tema foi justamente um cântico entoado por secundaristas das mobilizações nacionais pela educação de 2019 (“a nossa luta unificou; é estudante junto com trabalhador”).

A proposta, portanto, é compreender a dimensão jurídico-sociológica de interconexão entre as lutas sociais da educação e do trabalho, com especial atenção para o contexto brasileiro hodierno de investidas político-econômicas de austeridade tendentes a esvaziar tais garantias sociais. Reivindicar, de forma interligada, um conteúdo social emancipatório de trabalho e de educação, tomando em conta a totalidade social, parece constituir estratégia de luta interessante na busca pela superação verdadeiramente material das contradições e desigualdades de um modo de vida e produção fundado na barbárie.

Fundamentos axiológicos do trabalho e da educação: a busca de um conteúdo social emancipatório para ambas as esferas

A partir da pesquisa teórico-bibliográfica de obras do pensamento social crítico, é possível notar que a relação entre trabalho e educação se perfaz, antes de mais nada, de um ponto de vista axiológico. O termo *trabalho* traduz um conceito extremamente polissêmico, que não se resume, de maneira alguma, à forma do trabalho alienado tal qual a conhecemos no modo de produção capitalista.⁸ Em sua noção basilar, trabalho é toda

⁷ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. SP: Boitempo, 2007.

⁸ “Em que consiste, então, a exteriorização (Entäusserung) do trabalho? Primeiro, que o trabalho é externo (äusserlich) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o

atividade vital consciente segundo predeterminações de fins – o que, inclusive, funda a especificidade do ser social.⁹ Sendo assim, o trabalho não se resume a uma transformação objetiva do mundo, mas conta também com uma expressão fundamentalmente intersubjetiva – o que o aproxima, substancial e socialmente, das relações comunicativas de produção e troca de conhecimentos e de saberes.

Assim, para além de uma dimensão estritamente objetiva, o ato laborativo encontra, em sua gênese, uma dimensão subjetiva. Nessa linha, Antunes, a partir de leitura de Lukács, aponta que “as formas mais avançadas da práxis social encontram no ato laborativo sua base originária”.¹⁰ O trabalho, em seu sentido genérico, funda a própria sociabilidade, uma vez que, utilizado na satisfação das necessidades dos trabalhadores em suas relações interpessoais, demanda uma intensa intersubjetividade e uma esfera comunicativa própria. Daí reside a noção de trabalho enquanto protoforma da práxis social (um trabalho que, portanto, não se reduz à sua forma alienada do modo de produção capitalista, posto que ontológica e axiologicamente anterior a ela).

Se, portanto, o que caracteriza a noção primeira de trabalho é a liberdade substancial (não aparente) da atividade vital consciente de mudança da realidade material, o mesmo se pode dizer da *práxis* educativa. Pensar em uma “educação como prática da liberdade”¹¹ requer que se entenda que, no âmbito do processo pedagógico, a palavra só pode ser verdadeira se ela é *práxis*. Explica-se: se ela é, tal qual o trabalho, transformação do mundo.¹² Na ótica de Paulo Freire:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de

seu espírito. [...] Igualmente, quando o trabalho estranhado reduz a auto-atividade, a atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física. A consciência que o homem tem do seu género se transforma, portanto, mediante o estranhamento, de forma que a vida genérica se torna para ele um meio” (MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Op. Cit., pp. 82-85).

⁹ MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Op. Cit.; LUKÁCS, G. **The Ontology of Social Being: Labour**. Tradução de David Fernbach. Londres: Merlin Press, 1980.

¹⁰ ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009, p. 141.

¹¹ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

¹² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019, p. 107.

alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.¹³

A necessidade de perquirir um conteúdo social emancipatório para educação e trabalho (para que possam ser, substancialmente, livres) nos remete a tema correlato e necessário a essa investigação: a análise acerca do papel da ideologia enquanto conjunto de práticas que configuram a disputa social entre discursos hegemônicos e contra-hegemônicos. Para essa análise, parte-se da concepção gramsciana de hegemonia¹⁴ e do jogo entre as categorias de direção e dominação. Tal como Freire, Gramsci tem como objetivo construir uma teoria que possa guiar a ação política e contribuir para a transformação material da realidade, que possa ser compreendida como *práxis*.

Em suas palavras, deixando evidente sua rejeição ao idealismo e sua filiação ao materialismo, “a filosofia da práxis é a concepção historicista da realidade que se libertou de todo resíduo de transcendência e de teologia até mesmo em sua última encarnação especulativa”.¹⁵ Ao entendermos que a realidade vigente é fruto material de condições historicamente situadas, é possível desnaturalizar as abissais desigualdades sociais e compreender que essa realidade material pode ser alterada. Ocorre que essa alteração não pode se resumir a uma mudança meramente factual de relações econômicas; há de ser estrutural e há de envolver uma verdadeira revolução na forma de se conceberem as relações sociais. É justamente neste ponto nevrálgico que reside a relevância de falar de trabalho, educação e hegemonia.

O que entende Gramsci quando fala de hegemonia, referindo-se a Lenin? [...] Gramsci fala de princípio teórico-prático, de teorização e realização da hegemonia, ou seja, da Revolução de Outubro e da ditadura do proletariado. [...] A hegemonia é capacidade

¹³ Idem, pp. 108/9.

¹⁴ GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

¹⁵ GRAMSCI, Q 10, §8, In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1. Introdução ao estudo da filosofia: A filosofia de Benedetto Croce. Editor: Carlos Nelson Coutinho. Coeditores: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, pp. 297/8.

de direção, de conquistar alianças, capacidade de fornecer uma base social ao Estado proletário.¹⁶

Enquanto a ideologia hegemônica se destina à manutenção do descolamento entre aparência de igualdade e essência desigual¹⁷, a ideologia contra-hegemônica do movimento revolucionário precisa ter em mente que não se deve almejar apenas um ajuste econômico pontual, mas um processo que envolva “uma transformação profunda da maneira de pensar dos homens”.¹⁸ É nessa ótica que se insere a importância do debate acerca de uma educação libertadora e crítica. Uma educação que conduza à construção de arcabouços contra-hegemônicos (que possam se tornar, tendencialmente, hegemônicos) de contestação das assimetrias materiais – dentre elas, sobretudo, as assimetrias fundadoras e decorrentes do basilar conflito capital-trabalho.¹⁹

Sobre as especificidades do tema *hegemonia* na realidade social brasileira, aponta Ruy Braga para uma hegemonia precária de nosso fordismo periférico, cujos contornos particulares, não obstante a recepção da obra gramsciana e de outros autores europeus, teriam sido elaborados de forma precisa na crítica de Chico de Oliveira à razão dualista.²⁰ Essa hegemonia precária faz com que, em cenários de crise marcados pela retração da acumulação capitalista, a frágil tentativa de conciliação de classes dê lugar, prontamente, à utilização da força e do autoritarismo sob suas mais variadas formas. É esta a tônica de nossa formação social, da qual não escapa nosso cenário hodierno.

Se o mecanismo básico de funcionamento do capital se baseia na manutenção e aprofundamento das desigualdades sociais de maneira totalizante e conectada, os processos populares de resistência social também precisam se desenvolver de forma interligada. Afinal, “as mediações existentes entre a educação, o trabalho e a formação humana se explicam a

¹⁶ GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978, p. 5.

¹⁷ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Op. Cit.

¹⁸ GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 14ª ed. Trad. Dario Canali. Porto Alegre: L&PM, 2001, p. 86.

¹⁹ Afirma Paulo Freire, em “Pedagogia da Autonomia”, em uma de suas mais belas e potentes passagens, que “está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador.” FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019, p. 41.

²⁰ BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. SP: Boitempo, 2012, p. 116.

partir de processos maiores, entre os quais as crises cíclicas do capitalismo monopolista, a ciência e a tecnologia são grandes exemplos.”²¹

Assim, é impossível pensar nas múltiplas opressões sociais isoladamente, sobretudo se tomarmos em conta a centralidade que o trabalho vivo (e sua usurpação) ocupa na reprodução do modo de produção capitalista. As lutas pelo fim da barbárie social não prescindem do trabalho, como propugnam as teses liberais da descentralização do trabalho vivo na contemporaneidade. Pelo contrário, passam justamente pela reafirmação da centralidade deste trabalho e pela reivindicação social de seu conteúdo emancipatório e substancialmente livre (afinal, é precisamente o trabalho o que nos caracteriza como seres sociais).

Em suma, perquirir um conteúdo social emancipatório para a educação só faz sentido se ele assim o for enquanto práxis, como quis Freire. Isto é, este saber só pode ser verdadeiramente libertador se constitutivo de um propósito de superação material das desigualdades concretas. Quanto ao trabalho, só é possível falar em sua substancial liberdade se suplantada a alienação fetichista de conversão da consciência em mera (tentativa de) subsistência espoliada. Ou seja, se puder este trabalho, socialmente, retomar seu sentido axiológico primeiro de atividade vital consciente (que pressupõe intersubjetividade e troca de saberes). Estas constatações demonstram que ambas as esferas se afetam íntima e reciprocamente, dando o tom da potência do cântico que pugna pela unificação da luta dos estudantes e dos trabalhadores.

Contrarrevolução burguesa e neoliberalismo no contexto brasileiro hodierno: trabalho e educação sob a mira da expansão capitalista

Tanto a esfera do trabalho quanto a esfera da educação constituem aspectos centrais de captura pelo modo de produção vigente, sobretudo se tomado em conta seu regime de acumulação hodierno: o neoliberalismo. O diagnóstico neoliberal sobre a crise do fordismo se pautou em um suposto excesso de poder estatal, e, portanto, sua agenda se pauta na desregulamentação e no esvaziamento de todas as esferas de garantias

²¹ FRANÇA, Robson Luiz de; PREVITALLI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos. **Trabalho e educação**: A formação do trabalhador no contexto das crises cíclicas do capitalismo monopolista. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 201-219, set. 2009. Disponível em: <<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639624>>>. Acesso em: 13 nov. 2019, p. 202.

sociais. Assim, dá-se o tom do cenário contemporâneo pautado por um projeto político bastante evidente: sucateamento da educação e aprofundamento da precarização das relações de trabalho.

A dinâmica expansiva do capital, como já observava, há mais de cem anos, Rosa Luxemburgo²², demanda que a acumulação capitalista se aproprie, a todo momento e sempre em lógica crescente, de espaços ainda não completamente mercantizados. O fundo público, o pensamento crítico e o trabalho enquanto atividade vital consciente, bem como qualquer perspectiva de uma vida emancipada, precisa ser constantemente expropriados e postos a serviço da acumulação capitalista.

Nessa linha de investigação, o presente trabalho tem como base a ideia da “contrarrevolução” burguesa proposta por Ricardo Antunes, por meio da qual a devastação do trabalho sofre um salto qualitativo, com a redução drástica do espaço democrático.²³ Essa contrarrevolução se originou no Brasil, a partir do momento em que a burguesia observou que não alcançaria seus objetivos destrutivos – na educação, saúde, previdência, nos direitos trabalhistas, etc. – através da eleição.

Em 2013, o país entrava em uma crise econômica, que já havia iniciado em escala global, culminando nas famosas manifestações de junho desse ano e no fortalecimento de discursos de extrema direita, que pediam, até mesmo, a volta da ditadura militar. Nesse cenário, o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff foi colocado, por seus defensores, como uma possibilidade de trazer o retorno do crescimento econômico do país, sendo o ápice dessa “contrarrevolução” burguesa no Brasil.

Assim, teve início o governo de Michel Temer, baseado em uma política neoliberal, voltado para uma suposta melhoria de economia brasileira. A chamada reforma trabalhista de 2017, com o Projeto de Lei n. 4.302/1998 (que deu origem à Lei n. 13.429/2017) e o Projeto de Lei n. 6.787/2016 (que deu origem à Lei n. 13.467/2017), foi proposta e aprovada durante o governo de Temer, sob a promessa de melhoria da economia e de geração de emprego, o que não encontrou concretização prática.

No governo posterior, de Jair Messias Bolsonaro, as investidas neoliberais cresceram e se agravaram. Tivemos em tramitação a PEC n.º 06/2019 (de que resultou a EC n. 103/2019), sobre a reforma na previdência, extremamente voltada para o mercado, visando a eficiência e não a

²² LUXEMBURG, Rosa. **A acumulação do capital**: estudo sobre a interpretação econômica do imperialismo. Tradução de Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

²³ ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletário de serviços na era digital. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2018.

segurança da economia brasileira. Ainda, tivemos uma Medida Provisória voltada para a retirada de benefícios previdenciários – A MP 871/2019 (convertida na Lei n. 13.846/2019) – prometendo, até mesmo, bônus para os funcionários que ajudassem no “pente-fino” da previdência brasileira. No âmbito trabalhista, a MP 870/2019 (convertida na Lei n. 13.844/2019) extinguiu o Ministério do Trabalho e de Emprego e a MP 881/2019, já convertida na Lei n. 13.874/2019, é mais uma “minirreforma trabalhista”, em que prevalece, conforme seu artigo 1º, a liberdade econômica e de iniciativa, deixando de lado a valorização social do trabalho (art. 1º, IV e 170, *caput*, da CRFB/88).

No âmbito educacional, tivemos o corte nas verbas das universidades – a principal motivação para a manifestação de 15 de maio de 2019 – e a suspensão de mais de 4.500 bolsas de pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), que seriam ofertas para estudantes de graduação e pós-graduação, por falta de verba.²⁴ Em sua nota oficial sobre a suspensão de indicação de bolsistas, colocada no *twitter*:

o CNPQ informa a suspensão de indicações de bolsistas, uma vez que recebemos indicações de que não haverá a recomposição integral do orçamento de 2019. Dessa forma, estamos tomando as medidas necessárias para minimizar as consequências desta restrição. Reforçamos nosso compromisso com a pesquisa científica, tecnológica e de inovação para o desenvolvimento do País, e continuamos nosso esforço de buscar a melhor solução possível para este cenário.²⁵

Dessa forma, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), apoiada por mais 65 entidades científicas e acadêmicas, como Academia Brasileira de Ciências (ABC) e Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), criou uma petição online em defesa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).²⁶

²⁴ O GLOBO. Disponível em: <<<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cnpq-suspende-4500-bolsas-por-falta-de-orcamento-23880009>>> Acesso em: 11 set. 2019.

²⁵ OFICIAL, CNPQ. 15 ago. 2019, 8:40 am. Tweet. Disponível em: https://twitter.com/cnpq_oficial/status/1162026302548914181. Acesso em 24 set. 2019.

²⁶ A petição se encontra disponível em: <<https://www.change.org/p/somos-todos-cnpq?utm_content=cl_sharecopy_17240172_pt-BR%3Av3&recruiter=292691897&utm_source=share_petition&utm_medium=copylink&utm_campaign=share_petition&utm_term=share_petition>> Acesso em 24 set. 2019.

O corte orçamentário das universidades foi de cerca de 30% (UOL, 2019). A UFRJ, em nota oficial, apontou que

A obstrução orçamentária, de R\$ 114 milhões para manutenção e outras rubricas, impactará o funcionamento da UFRJ, atingindo diretamente despesas ordinárias de custeio, como consumo de água, energia elétrica, contratos de prestação de serviços de limpeza e segurança. Já o bloqueio de recursos para investimentos impede o desenvolvimento de obras e a compra de equipamentos utilizados em instalações como laboratórios e hospitais.

Sendo assim, considerando a cota de limite de empenho em custeio, autorizada até o momento em torno de 40%, teremos cobertura das despesas até o mês competência de maio.²⁷

Essas medidas voltadas para a precarização da educação e do trabalho estão aliadas às “reificações”, denunciadas por Marx²⁸, que, dentro de um sistema capitalista, servem à satisfação de objetivos pró-capital a partir do descolamento entre a aparência fetichista de igualdade e a essência materialmente desigual. Afinal, se o acesso à educação é dificultado, os cidadãos terão, majoritariamente, uma baixa qualificação, propiciando as condições necessárias à constituição de mão de obra barata e de um robusto exército de reserva – tudo isto sob condições de trabalho cada vez mais precarizadas. Mesmo que o trabalhador consiga se qualificar, o mercado do trabalho se mostra cada vez mais exigente e precário, dentro da lógica de hipossuficiência do empregado. Nesse sentido, como bem coloca Ricardo Antunes, vivemos a era da flexibilização, terceirização e informalidade.²⁹

Justamente, por ocorrem tantos ataques à educação e aos direitos trabalhistas, as manifestações tomaram as ruas pelo Brasil, na tentativa de conscientizar o governo e a população. No entanto, o alcance de tais objetivos é dificultado, na medida em que temos uma ideologia neoliberal que coloca cidadão contra cidadão, como uma tentativa burguesa de enfraquecimento do proletariado dentro da luta de classes. Busca-se dizer que quem vai para manifestação ou faz greve não trabalha, é “desocupado” e está prejudicando o direito de ir e vir do outro, fechando ruas. Quando, na

²⁷ UFRJ. **Nota oficial**. Disponível em: <<<https://ufrj.br/noticia/2019/05/31/nota-oficial>>> Acesso em: 11 nov. 2019.

²⁸ ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. Op. Cit., p. 121.

²⁹ ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. Op. Cit.

verdade, as pessoas trabalham por uma necessidade vital de manter sua subsistência e direitos só são conquistados através de reivindicações. Caso contrário, a tendência é a piora das condições de vida na sociedade e a incontestabilidade da hegemonia da dominação burguesa.

Nota-se que o neoliberalismo utiliza um “poder inteligente”³⁰, que traz uma aparência de liberdade, quando, na verdade, busca aprisionar e controlar os indivíduos. Assim, percebe-se que parte da sociedade acha correto o massacre da educação e dos direitos trabalhistas, em nome de uma suposta melhora econômica, que busca tirar da “parte mais fraca”: o povo.

Dentro dessa realidade de precarização da educação e do trabalho, analisar-se-á dados empíricos, dentro do materialismo das relações trabalhistas e do processo de aprendizagem, para um maior aprofundamento da temática.

Ensaio empírico preliminar sobre os mútuos influxos destas esferas sociais

Para além da abordagem teórica, a pesquisa empírica também indica a íntima interconexão, do ponto de vista social, entre trabalho e educação. Vale ressaltar que, com relação a este ponto, o levantamento de dados aqui exposto não visa, de forma alguma, esgotar a abordagem, mas apenas sugerir um pontapé de análise tendente a possibilitar futuras pesquisas empíricas mais específicas e direcionadas sobre o tema. Tendo em vista esse objetivo, nossa escolha metodológica foi de partir de dados estatísticos de institutos de pesquisa, através do método de teorização fundamentada nos dados (TFD), o qual

renuncia ao intento de trabalhar por verificação de uma ou mais hipóteses preestabelecidas a partir de um marco teórico dado; ela visa, ao contrário, a geração de hipóteses, levando à criação de uma proposta teórica – fundamentadas na observação da realidade empírica – que, por sua vez se torna objeto de verificação, discussão e comparação, à luz de outras formulações teóricas já existentes.³¹

³⁰ HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica. O Neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte: Áyiné, 2018.

³¹ CAPPI, Ricardo. A “teorização fundamentada nos dados”: um método possível na pesquisa empírica em Direito. In *Pesquisar empiricamente o direito*. Machado, Máira Rocha (Org.). São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017, p. 397.

O referido método não afasta a utilização do materialismo histórico dialético, no entanto, agrega uma nova perspectiva na interpretação dos dados empíricos apresentados, os quais revelam o objeto da pesquisa, qual seja demonstrar a interconexão entre as lutas sociais da educação e do trabalho, com maior atenção para o contexto brasileiro hodierno.

Segundo dados do IBGE, das 48,5 milhões de pessoas com 15 a 29 anos de idade em 2017, 23,0% (11,2 milhões) não trabalhavam nem estudavam/se qualificavam. Isso significou um aumento de 5,9% (cerca de 619 mil pessoas) com relação a 2016. E, dentre os motivos mais comuns apontados pelos jovens que não estudavam ou se qualificavam, estavam: trabalhar, procurar trabalho ou ter conseguido trabalho prestes a se iniciar (39,7%); ausência de interesse em estudar (20,1%); e necessidade de se responsabilizar por afazeres domésticos e de cuidado (11,9%).³²

A partir dos dados supracitados colhidos pelo IBGE, observamos que esses jovens se encontram em uma faixa etária que perpassa a adolescência, o início da vida adulta e finda em quase trinta anos de idade. Essa faixa etária justifica a aquisição da responsabilidade em conseguir um trabalho, pois, como podemos aferir, nos lares desses jovens há necessidade de complementação de renda junto ao chefe da família.

Dessa forma, apesar de muitos contarem com apenas 15 anos, não são vistos mais como apenas adolescentes e tomam para si o dever de levar para seus lares o sustento, o que os afasta cada vez mais da possibilidade de continuar estudando. Entre esses, alguns justificam a evasão escolar com o trabalho ou a procura deste, outros com a necessidade de se responsabilizar por afazeres domésticos e de cuidado, o que comumente é tarefa feminina. Ainda, há outra parcela que também merece destaque: os que não trabalhavam/se qualificavam e os que afirmavam a ausência de interesse em estudar, o que podemos entender que seja resultado do pensamento de que a educação não seja uma necessidade primária.

Nessa interpretação sobre a interconexão de trabalho e educação, um fator que merece observação é a existência do trabalho infantil, pois segundo pesquisa realizada pelo DIEESE em 2018³³, é constatada a presença

³² IBGE. PNAD Contínua 2017. Disponível em: <<[³³ ANAMAT. MPT: pobreza é a motivação principal para o trabalho infantil. Disponível em: <<](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano.>> Acesso em: 22 set. 2019.</p>
</div>
<div data-bbox=)

de crianças em atividade laboral em 1,3% das famílias da cidade São Paulo e 0,8% das de Porto Alegre, sendo revelado ainda que, em 17% das famílias em que o chefe não tinha ensino médio completo, havia adolescentes de 15 a 17 anos trabalhando. O estudo foi realizado com amostra de 3.300 domicílios por mês, entre os anos de 2014 e 2016, e foi baseado na Pesquisa de Emprego e Desemprego em São Paulo e Porto Alegre. Os pesquisadores consideraram trabalho infantil aquele realizado por crianças de 10 a 14 anos e adolescentes de 15 a 17 anos.

Essa pesquisa foi encomendada pelo Ministério Público de São Paulo e a partir desta, a procuradora do MPT Elisiane dos Santos, coordenadora do FEPETI (Fórum Paulista de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil), faz um alerta:

A reforma trabalhista, ao possibilitar formas flexíveis de contratação, como trabalho intermitente, terceirização sem limites, em desrespeito aos primados do Direito do Trabalho, fragilizando ou desestimulando vínculos laborais, deverá impactar no enfrentamento do trabalho infantil, agravando as condições gerais de vida dos trabalhadores e a inserção precoce dos seus filhos no trabalho, de forma precária. Nesse sentido, a luta contra o trabalho infantil deve ser também uma luta pelo trabalho decente para a população adulta, envolvendo toda a classe trabalhadora, e deve se pautar também pela igualdade racial e de gênero na sociedade, acesso à educação e políticas de trabalho e renda.³⁴

Os mencionados dados sinalizam que nos lares, onde os responsáveis possuem menor escolaridade, o trabalho infantil está presente, pois essa forma de trabalho encontra-se atrelada à condição socioeconômica dessas famílias, a ausência de oportunidades e inserção social para esses responsáveis.

Conforme visto nos dados apresentados e alertado pela procuradora do MPT, a existência do trabalho infantil nessas grandes capitais, acrescida da condição de baixa escolaridade do chefe de família, dos lares dessas crianças está intrinsecamente ligada aos parâmetros da reforma trabalhista,

³⁴ ANAMAT. MPT: pobreza é a motivação principal para o trabalho infantil. Op. Cit.

pois a flexibilização das formas de contratação, o que afasta o pilar protetor do Direito do Trabalho, gera reflexos no trabalho infantil, fragilizando as condições de trabalho dessas pessoas e resultando na inserção de seus filhos no trabalho.

Nessa lógica, a luta pela erradicação do trabalho infantil se coaduna com a luta por trabalho decente para os adultos, englobando toda a classe trabalhadora, se pautando na igualdade de raça e gênero, assim como o efetivo acesso a educação e a criação de políticas de trabalho e de renda. Tendo em vista que somente erradicar o trabalho infantil não bastaria para essas famílias, as quais necessitam de um arcabouço composto de educação e políticas para mudança de vida.

Por fim, os dados nos levam a inferir que, assim como é impossível pensar em emancipação da classe trabalhadora sem pensar em aprimoramento e universalização de uma educação crítica e libertadora, tampouco se pode ambicionar um projeto pedagógico emancipatório se olvidando das demandas trabalhistas. Conforme destaca Pochmann, contrariando a teoria do capital humano, a elevação dos níveis de escolaridade – num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho – acaba se mostrando insuficiente para potencializar a geração de trabalho.³⁵

Conclusões

O presente estudo, a partir do método basilar do materialismo histórico dialético, destacou como marco o manifesto que unificou estudantes e trabalhadores, no dia da mobilização nacional pela educação, evento ocorrido na principal avenida do centro da cidade do Rio de Janeiro e em diversas outras localidades do país. Tendo isso em vista, buscou-se compreender a relação entre trabalho e educação, sobretudo a partir de suas dimensões jurídico-sociológicas.

Inicialmente, observou-se que a relação entre educação e trabalho se dá, antes de mais nada, de um ponto de vista axiológico. Isso porque o conceito de trabalho, especialmente se tomado em conta seu sentido valorativo primeiro de atividade vital consciente, encarna aspectos objetivos (de intervenção no mundo) e também subjetivos (por implicar o

³⁵ POCHMANN, Marcio. **Educação e trabalho:** como desenvolver uma relação virtuosa? Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, Aug. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000200005&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em 25 set. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200005>.

estabelecimento de relações intersubjetivas). O mesmo se pode dizer da educação, como preceitua a literatura freiriana, uma vez que o ato pedagógico só pode ser verdadeiramente crítico e libertador se entendido como diálogo e como *práxis* (isto é, se comprometido com a alteração material da realidade).

Tendo em vista essa linha de argumentação, a pesquisa também analisou as implicações de tal constatação para os processos de resistência social, propugnando pela relevância da conexão de ambas as pautas nos movimentos de luta popular. Para tanto, partiu-se das categorias de hegemonia e contra-hegemonia, recobrando-se autores do pensamento social crítico, para buscar investigar o papel discursivo exercido pela reivindicação coletiva de um conteúdo social emancipatório para o trabalho e para a educação.

Na sequência, a pesquisa se propôs a refletir acerca dos efeitos do neoliberalismo na contemporaneidade brasileira, resultando em ataques à educação e ao trabalho, áreas conexas que buscam resistir em meio ao contexto de austeridade atual. Se a dinâmica de acumulação do capital se delinea em sentido sempre expansivo, não é de se espantar que, em um cenário de crise político-econômica, as garantias sociais sejam as primeiras a serem esvaziadas.

Para contornar suas incongruências internas, o capital, historicamente, se propõe a se expandir e a mercantilizar todas as relações sociais, bem como a minar qualquer possibilidade de emancipação social. Sendo a educação crítica e o trabalho enquanto atividade vital consciente as principais vias de libertação em face da subjugação capitalista, é justamente sobre estes campos que recaem, de forma mais contundente, as investidas de austeridade atuais no contexto sócio-político brasileiro.

Por fim, a pesquisa se debruçou sobre dados empíricos preliminares que dão conta da íntima relação entre estas esferas sociais, notadamente no que diz respeito aos influxos mútuos que a precarização histórico-estrutural do trabalho e da educação operam entre si. Ressalta-se, mais uma vez, o caráter exploratório desta pesquisa, que se propõe a levantar compreensões, inquietações e reflexões materialistas acerca do tema – sem pretender, de forma alguma, esgotar suas possibilidades de análise.

Referências

ANAMAT. **MPT: pobreza é a motivação principal para o trabalho infantil.** Disponível em:

<<<https://www.anamt.org.br/portal/2018/03/01/mpt-pobreza-e-a-motivacao-principal-para-o-trabalho-infantil/>>> Acesso em 25 set. 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletário de serviços na era digital. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. SP: Boitempo, 2012.

CAPPI, Ricardo. A “teorização fundamentada nos dados”: um método possível na pesquisa empírica em Direito. In **Pesquisar empiricamente o direito**. Machado, Máira Rocha (Org.). São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017.

FRANÇA, Robson Luiz de; PREVITALLI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos. **Trabalho e educação**: A formação do trabalhador no contexto das crises cíclicas do capitalismo monopolista. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 201-219, set. 2009. Disponível em: <<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639624>>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GONZAGUINHA. O que é, o que é? In: GONZAGUINHA. **LP O Talento de Gonzaguinha**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1988. Faixa 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1. Introdução ao estudo da filosofia: A filosofia de Benedetto Croce. Editor: Carlos Nelson Coutinho. Coeditores: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 14ª ed. Trad. Dario Canali. Porto Alegre: L&PM, 2001.

HAN, Byung-Chul. Psicopolítica. **O Neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

IBGE. **PNAD Contínua 2017**. Disponível em: <<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao->

estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano.>> Acesso em: 22 set. 2019.

LUKÁCS, G. **The Ontology of Social Being: Labour**. Tradução de David Fernbach. Londres: Merlin Press, 1980.

LUXEMBURG, Rosa. **A acumulação do capital: estudo sobre a interpretação econômica do imperialismo**. Tradução de Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. SP: Boitempo, 2007.

O GLOBO. Disponível em: <<<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cnpq-suspende-4500-bolsas-por-falta-de-orcamento-23880009>>>. Acesso em: 11 set. 2019.

OFICIAL, CNPQ. 15 ago. 2019, 8:40 am. Tweet. Disponível em: <<https://twitter.com/cnpq_oficial/status/1162026302548914181>> Acesso em 24 set. 2019.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista; O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PETIÇÃO. **Somos todos CNPq!** Disponível em: <<https://www.change.org/p/somos-todos-cnpq?utm_content=cl_sharecopy_17240172_pt-3Av3&recruiter=292691897&utm_source=share_petition&utm_medium=copylink&utm_campaign=share_petition&utm_term=share_petition>> Acesso em 24 set. 2019.

POCHMANN, Marcio. **Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?** Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, Aug. 2004. Available from <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000200005&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em: 25 set. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200005>.

UFRJ. **Nota oficial**. Disponível em: <<<https://ufrj.br/noticia/2019/05/31/nota-oficial>>> Acesso em: 11 nov. 2019

UOL. Disponível em: <<<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/corte-e-maior-do-que-30-do-orcamento-livre-em-mais-da-metade-das-federais.shtml>>> Acesso em: 11 nov. 2019.

MARCAS DA RESISTÊNCIA DOCENTE NO DISCURSO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS

BACRI, Ana Paula Romero (UFU) ¹

Palavras Iniciais

Somos parte de uma rede relacional, seja como filhos, pais, profissionais, estudantes, amigos. Em qualquer papel social que desempenhamos nós ativamos a rede de relações na qual estamos inseridos. Uma vez que essa rede não é única, e devido a restrição espacial do artigo, optamos por nos dedicarmos à discussão de um aspecto dela como tema central. Logo, escolhemos a resistência docente, em sua microatuação, no cotidiano das relações.

Para Foucault (2015b) a resistência é coextensiva e contemporânea, ela atua na mesma dinâmica do poder. Reconhecendo as relações de poder que os sujeitos exercem uns sobre os outros, na medida em que atuam para alteração de conduta do outro, por meio de um jogo estratégico de poder (FOUCAULT, 2013) é possível identificar a resistência como parte desse jogo de estratégias atuantes como contra-ataques capazes de estabelecer limites e definir posições. Os professores em seu campo de atuação estão inseridos nesse jogo de poder e resistência pelo qual e com o qual delineiam sua atuação, sua identidade profissional, e por conseguinte, sua posição sujeito. Desta forma, em termos foucaultianos, podemos afirmar que exercem a função-educador, ou seja, “... um tipo específico de posição sujeito no interior de uma sociedade, relacionando-se direta e indiretamente como certos dispositivos, táticas e estratégias de saber-poder...” (CARVALHO, 2015, p. 12).

Foucault, em *Microfísica do Poder* (2015b), já aponta a escola como um dos lugares em que a vigilância integral é exercida. São horários, carga horária, currículo mínimo obrigatório, parâmetros que assumem caráter de legislação, todo um mecanismo hierárquico que controla, fiscaliza e vigia o fazer docente no interior das instituições escolares, especialmente na Educação Básica. Nesse cenário de controle e vigilância se incluem a

¹ Professora do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia. Atua no Curso de Ciências Biológicas com foco de investigação nos temas relativos ao Ensino de Ciências, Formação de Professores, Análise do Discurso Foucaultiana. E-mail: anaromer@ufu.br

intromissão estatal na forma de normativas e documentos reguladores. O discurso presente em tais documentos traz o sentido de orientações e padronizações, porém inferem na determinação de ação didático e pedagógicas de interior de sala de aula (metodologias de ensino), as quais caberiam ao professor no exercício de sua autonomia docente. De acordo com Vieira, Neto e Antunes (2015) trata-se da influência do gerencialismo e da ideologia de mercado que em nome de uma suposta melhoria da qualidade impõem formas de controle, assim vemos a desapropriação do professor naquilo que lhe é atributo profissional, seu espaço de atuação é invadido e desmantelado, suas práticas de trabalho ficam engessadas.

Sabemos que o relatório do PISA têm subsidiado, inspirado e até justificado alterações nos planos para a Educação brasileira (OCDE, 2016). Tais modificações são justificadas pelos dados de baixo rendimento dos alunos nas avaliações externas realizadas e, no caso do Ensino de Ciências, o baixo índice de Letramento Científico que nossos alunos alcançaram. Entendemos a necessidade de mudanças que conduzam a uma Educação de qualidade para as crianças e adolescentes brasileiros, a questão é o pano de fundo motivador e encaminhador de tais modificações. Gros (2018) nos alerta que:

Quando as equações são adotadas como fonte de autoridade, as tabelas de Excel como vozes de oráculos ante as quais abaixamos respeitosamente a cabeça, alavanca das decisões, então os desesperos sociais, as misérias de fins de mês, os rebaixamentos de classe social, as ruínas são previamente justificadas (GROS, 2018, p. 11).

Acatando os resultados e dados sem uma reflexão implica em justificar as questões sociais que impactam na Educação brasileira. Significa esperar que estudantes de diversos contextos sociais tenham o mesmo rendimento e caso isso não aconteça se dispara a busca por responsáveis. Em se tratando da Educação, o responsável apontado é, em geral, o professor e não as condições de trabalho, a ausência de recursos, a ingerência frequente nas instituições escolares, a ingênua visão de que a escola e a Educação resolverão todos os problemas sociais e de desigualdade social que assolam o país.

A reverência respeitosa que acata decisões políticas baseadas em planilhas e dados estanques, ao contrário de aprimorar as vivências cotidianas da escola e de seus atores, provoca o descontentamento onde a

obediência se torna um problema e a resistência, assim com a desobediência, a saída viável.

Apresentação da pesquisa

Os dados foram coletados no processo de doutoramento por meio de 10 entrevistas semiestruturadas realizadas em 5 escolas estaduais do município de Uberlândia-MG, sendo uma escola de cada região da cidade. As escolas participantes são de grande porte e atendem aos Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio. Em cada escola, entrevistamos dois professores de Ciências atuantes no Ensino Fundamental II. A pesquisa se faz pela abordagem qualitativa (BAUER e GASKELL, 2002) no tocante a análise e interpretação dos dados.

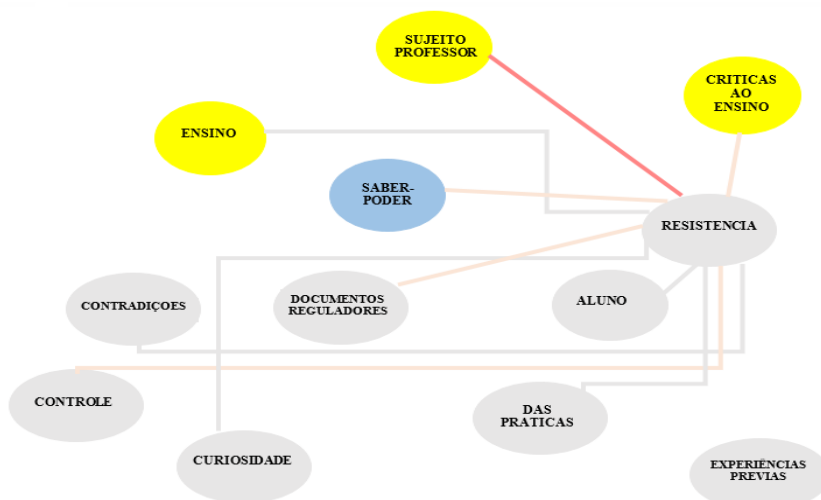
As entrevistas foram transcritas e as transcrições foram processadas pelo software *NVivo*² para análise qualitativa dos dados. Como resultado desse processo obtivemos 11 séries enunciativas³ (BACRI, 2020), sendo RESISTÊNCIA uma dessas séries. E é essa, a série enunciativa que nos dedicaremos nas discussões por ora.

As séries enunciativas se conectam por meio dos nós enunciativos e, estes representam dizeres constituintes de um ou outro aspecto do discurso dos professores participantes, entretanto vários dizeres ativaram mais de um aspecto da atuação docente e que possibilitou a esquematização da rede discursiva formada (BACRI, 2020). A rede discursiva pode ser analisada em micro redes quando pinçamos uma das séries na relação com seus nós, como podemos observar no diagrama da figura 1.

² Trata-se de um software produzido pela QSR International. Ele foi desenvolvido para pesquisa qualitativa com dados não estruturados provenientes de entrevistas, depoimentos. Com ele é possível analisar e categorizar materiais nas versões word, planilhas, pdf ou mesmo com vídeos e áudios (GUIZZO, KRZIMINSKI e OLIVEIRA, 2003). Nesta pesquisa utilizamos a versão NVivo Plus, lançada em 2018.

³ Os dizeres dos professores entrevistados nos conduziram a identificação de 11 séries enunciativas (Aluno, Contradições, Controle, Críticas ao Ensino, Curiosidade, Das Práticas, Ensino, Experiências Prévias, Resistência, Saber Poder, Sujeito Professor), as quais foram conectadas por nós enunciativos, os quais evidenciam a rede discursiva formada.

Figura 1: Rede Discursiva da Série Enunciativa “Resistência”



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (tese de doutorado).

A série enunciativa Resistência se conecta às demais séries pelos nós enunciativos (representados pelos balões na figura). Vale apontar que as cores dos balões indicam os nós enunciativos de maior regularidade discursiva na rede, as linhas trazem o índice de referência que os nós têm em comum, sendo as linhas verdes e vermelhas as de maior número de referenciamento do enunciado constituinte dos nós enunciativos por elas ligadas. As linhas cinzas indicam baixo índice de referência entre os nós e podem indicar seu apagamento discursivo. Diante disso, verificamos forte conexão do nó enunciativo Resistência com os nós Sujeito Professor, Críticas ao Ensino, Saber Poder, Documentos Reguladores e Controle.

Verificamos que o nó enunciativo Resistência se conecta a todos os demais nós da rede, exceto o nó Experiências Prévias. Os professores entrevistados não discorrem sobre experiências prévias que assumam o lugar da resistência, não fazem sequer menção a experiências de greve de professores, seja na condição de grevista seja na posição de pessoa afetada pela greve (alunos ou pais). É um apagamento da resistência, como se ela não fosse inerente às relações sociais. E como Foucault (2015b, 2013) defende a resistência tem lugar presente nas relações entre os sujeitos na exata medida em que o poder tem. O poder e a resistência são forças tensionais que atuam na mesma rede e com modos de ativação similares.

Nessa pesquisa os documentos oficiais reguladores da organização do Ensino de Ciências no interior das escolas de Educação Básica usados como materialidade discursiva foram os Conteúdos Básicos Comum (CBCs) de Ciências de Minas Gerais e os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs)⁴. Quando os professores participantes se referem a tais documentos seus dizeres apontam para um repúdio e um descrédito nas recomendações constantes nos documentos, conforme observado nas palavras de E2P3:

Só que a pessoa que vinha palestrar, inclusive, era professora de Ciências, analista e ela também concordava com que tava fora da ordem, né. Que se a gente tivesse uma sequência lógica não estaria fora, mas pedido dela pra gente era esse: Cumpre o CBC, porém na ordem que você achar ideal, chegando no nono ano ele vai ter visto tudo, porém com as adequações (E2P3).

O professor participante E2P3 ao refletir sobre o CBC ele utiliza da crítica como ferramenta discursiva que o desqualifica na medida em que objetiva o documento como *fora de ordem* e uma orientação curricular sem sequência lógica. Apontar para uma suposta ordem e sequência de conteúdo (conhecimentos) a serem trabalhados aciona os saberes consolidados pela área de Ciências e a forma consagrada pela academia (Universidades) para os currículos dos cursos de formação inicial de professores de Ciências, portanto ativa o saber-poder vinculado a autoridade discursiva da posição sujeito: o professor (FOUCAULT, 2014; CARVALHO, 2015; FERNANDES, 2012).

Ainda percebemos o descrédito em todos os agentes envolvidos na implementação dos documentos reguladores, tanto nos professores que devem executá-los nas escolas por meio dos planejamentos e aulas quanto nos especialistas destacados para promoverem a proposta educacional dos documentos nas palestras de formação continuada dos professores. A resistência aparece na postura de aparente concordância com a utilização do documento, mas a conduta prática de manutenção das ações educativas na ordem e sequência eleitas pelos professores em exercícios como adequadas ao Ensino de Ciências. São microações que barram as mudanças, bloqueiam as ingerências autoritárias e reafirmam o docente em sua identidade.

⁴ Na análise dos dizeres dos professores, nessa pesquisa, não foi considerado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em virtude de não haver sido implementada nas escolas na ocasião da coleta.

Essa desqualificação fica evidente nas palavras de E4P8, quando ele afirma que “... *vem diretrizes pra gente, vem de cima. E, ... eu me pergunto se realmente quem tá mandando isso já entrou numa escola*”. Assim, não percebemos o reconhecimento de autoridade de fala (FOUCAULT, 2014) dos idealizadores dos documentos reguladores, mas sim a negativa em dar-lhe crédito. Tal recusa é marca silenciosa do ato de resistir à mudança, às imposições. Representa uma estratégia de resistência cuja característica se equivale ao poder presente nas relações evidenciadas no diagrama da figura 1, especialmente entre os nós Documentos Reguladores, Resistência e Controle.

Nas palavras de Foucault (2015, p. 360), “Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente”. A posição de recusa dos professores em aceitarem as alterações impostas pelas orientações presentes nos documentos é estratégia de resistência, a qual não afrontando diretamente a máquina do estado ainda consegue fragilizá-lo e desacredita-lo. Assume a forma de uma obediência mascarada (GROS, 2018), onde apesar do discurso de cumprimento das determinações os docentes assumem a postura de continuidade com as práticas usuais e, assim sabotam as mudanças.

Com base nas contribuições de Michel Foucault (2013) entendemos o professor como uma posição sujeito e como tal ele é objetivado de várias formas pela sociedade, na medida em que atua nela (FONSECA, 2003). O professor é visto como o profissional que deve ser dedicado, atencioso, preparado e, ainda, encontramos o discurso do aspecto vocacional ligado à escolha da atuação na docência. Os professores participantes introjetaram uma parte da objetivação social a eles atribuída, ou seja, eles também definem que para ser professor de Ciências é preciso ser habilidoso, dinâmico, criativo, articulador, uma verdadeira biblioteca ambulante (BACRI, 2020).

Entretanto, nas últimas décadas o papel da escola e, por conseguinte, do professor tem sofrido alterações. Atualmente, a sociedade espera que o docente extrapole o trabalho de ensinar conteúdo, atribuindo ao professor a missão de formar o cidadão (BRASIL, 1996 e 1998). Tal atribuição implica, por vezes, na atuação do docente em campos outrora exclusivo da família como, por exemplo, o ensinamento de valores, respeito, organização, entre outros. Percebemos na fala de E1P2 a insatisfação com essa nova demanda da profissão:

Se eu entrasse na sala de aula para ensinar o conteúdo de Ciências é uma coisa, agora o problema é que eu entro na sala de aula pra ensinar o menino a não bater no outro (E1P2).

Silva (2018) evidencia a contraconduta docente, que desobedece a regras e rompe com o idealizado para ação profissional como resposta às ações de poder que atuam na constituição da posição sujeito professor, e assim, atua no campo resistência. Nessa perspectiva, as palavras de E1P2 representa uma fala protesto que traz em si a rejeição do deslocamento do foco do trabalho docente. É, também, a negativa de aceitação de um papel atribuído ao professor pelo discurso e o exercício da possibilidade de resistir, como afirma Foucault (2015b) trata-se “... de demarcar as posições e os modos de ação de cada um, as possibilidades de resistência e de contra-ataque de uns e de outros”. Na denúncia de uma demanda que extrapola o fazer docente para o qual o professor se qualificou na graduação existe a demarcação de um lugar e um limite de atuação profissional.

Reflexões Finais

As atitudes de contraconduta dos professores são sutis, moderadas e silenciosas, porém não destoam do cenário atual. É interessante perceber como a resistência habita o cotidiano e se faz presente no interior dos espaços escolares, no exercício da profissão docente, contrariando a ideia de aceitação sumária de determinações autoritárias e descontextualizadas. De acordo com Silva (2018) a resistência é parte da subjetividade que constitui o sujeito professor e representa uma reação a certas objetivações de que é alvo. Percebemos nos dizeres dos professores participantes que

A insurreição não se decide, apodera-se de um coletivo, quando a capacidade de desobedecer juntos volta a ser sensível, contagiosa, quando a experiência do intolerável se adensa até se tornar uma evidência social (GROS, 2018, p. 17).

E é como evidência social que a insubordinação às determinações legais contrárias ao saber poder dos docentes, saberes esses que os constituem, os legitimam e os subjetivam, se apresenta como conduta de demarcação de espaço. Essa insubordinação que beira a desobediência e sabota as mudanças advindas das políticas públicas. Entretanto, não são quaisquer mudanças o alvo da insurreição do professorado, são aquelas

atuantes no modo de fazer o trabalho, que invadem e desconstroem o sujeito. Esse tipo de mudança, a nosso ver, carece de ações de resistência.

Verificamos o apagamento da resistência nas experiências prévias dos professores. Esses ao falarem delas relatam aspectos ligados a uma visão romântica da Educação (ao educar pelo amor, a escolha da profissão quase como um chamado, e aos professores de sua juventude que atuaram de forma íntima e acolhedora). O professor grevista, politizado e crítico não aparece nos relatos de experiência prévia. Seria uma recusa a possível identificação com uma identidade professor que rompe com a ideia de ser professor hegemônica na sociedade? Resistir seria visto como algo a ser negado e abafado? São perguntas a serem investigadas por futuras pesquisas.

Existe nos dizeres dos professores participantes o desejo e a reivindicação de serem vistos e respeitados como profissionais que são. Os professores não são meros operadores do dispositivo educacional, eles são autores e produtores de conhecimento, atuando junto com os alunos e promovendo o crescimento de todos os envolvidos no processo de ensino. Mas para atuarem nessa vertente e fornecerem a seus alunos o máximo de sua capacidade profissional e produtiva eles devem ser respeitados e resguardados em sua área de trabalho como profissionais qualificados que são.

Referências

- BACRI, Ana Paula Romero. **Análise Foucaultiana do Discurso de Professores de Ciências**. Curitiba: CRV, 2020.
- BAUER, Martin. W.; GASKELL, GEORGE. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Alexandre Filordi. Função-educador: em busca de uma noção intercessora a favor de experiências de subjetividades ativas. In: RESENDE, H. (org.) **Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história**. 1.ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 9-24.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e Sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

- FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a Constituição do Sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. 4ª tiragem. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.
- FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault - Uma Trajetória Filosófica para além do Estruturalismo e da Hermenêutica**. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2.ed. ver. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- GROS, Frédéric. **Desobedecer**. Tradução de Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- GUIZZO, Bianca Salazar.; KRZIMINSKI, Clarissa de Oliveira; OLIVEIRA, Dora Lúcia L. Correa de. O Software QSR NVIVO 2.0 na análise qualitativa de dados: ferramenta para a pesquisa em ciências humanas e da saúde. In.: **Rev. Gaúcha Enferm**, 24 (1). Porto Alegre, RS, abr. 2003. p. 53-60.
- MINAS GERAIS, Secretaria Estadual de Educação. **Ciências Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental Anos Finais Ciclo Intermediário e da Consolidação**. Revisada. Belo Horizonte, MG: 2014.
- OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillaná, 2016.
- SILVA, Odália Bispo de Souza e. **Saber, poder e resistência em discursos sobre o professor no Brasil**. Curitiba: Appris, 2018.
- VIEIRA, Almir Martins; NETO, Octavio Ribeiro de Mendonça e ANTUNES, Maria Thereza Pompa. Aspectos da Resistência na Atividade Docente. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 743-756, jul./set. 2015.

O DISCURSO DA RESISTÊNCIA SURDA: UM ESTUDO SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL

MENEZES, Tayana Dias de (UFPE) ¹

Introdução

Neste artigo, pretendemos verificar, por meio do discurso, quais são os elementos que compõem a Representação Social (RS) sobre o surdo dentro de um gênero específico. O corpus foi composto por panfletos e pôsteres que marcam datas importantes para a comunidade surda, por exemplo o Setembro azul, elaborado pela equipe do curso de Letras-Libras da UFPE. É relevante dizer que a RS é uma amalgama de conhecimentos – socialmente compartilhados; experiências individuais etc. – selecionados pelos sujeitos sociais para entender a realidade que o circunda. Uma maneira de ter acesso a esses e, conseqüentemente, ter acesso à RS é por meio dos discursos, uma vez que o discurso; a cognição e a realidade social estão intimamente relacionados, “as representações sociais em nossas mentes (tais como os conhecimentos socialmente compartilhados, as crenças, as atitudes e as ideologias) atuam como a ‘interface’ necessária entre as interações de nível micro e o texto e a fala individuais, por um lado, e as macroestruturas sociais, por outro” (VAN DIJK, 2015: 19). Para cumprir nosso objetivo, usaremos como base teórico-metodológica a Análise Socio Cognitivista, especialmente, de Van Dijk (2006) e de Falcone (2016) para alicerçar as análises dos significados que envolvem a RS sobre os surdos dentro dos gêneros selecionados.

Segundo Alaya (2014) a RS não é uma espécie de espelho da realidade, mas é uma (re)construção por distorções, exclusão e inclusão segundo os interesses dos sujeitos, “as representações não fazem apenas representar o real, elas lhe dão forma” (ALAYA, 2014: 359). Isso significa afirmar que os sujeitos selecionam crenças; ideologias e diferentes tipos de conhecimento para (re)construir uma RS. Desta maneira, analisaremos os significados abstratos que são (re)elaborados por meio de panfletos e pôsteres sobre o sujeito surdo.

¹ Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), doutora em linguística (UFPE), e-mail: tayana_dias@yahoo.com.br.

Historicamente, a surdez é recorrentemente associada à deficiência. Por esse motivo, é fundamental refletir sobre os significados que dão forma ao conceito da deficiência.

Por longos anos na história, termos como aleijado, inválido, incapacitado, defeituoso, desvalido ou excepcional, atribuíram àquele que tinha alguma deficiência o significado de “peso morto para a sociedade (Sasaki, 2003), além de considerá-lo como um fardo para a família. Nas palavras de Gugel, tais terminologias “continham em sua essência o preconceito de que se tratavam de pessoas sem valor, socialmente inúteis e dispensáveis do cotidiano social e produtivo” (Gugel, 2006, p. 25). Dentro desse debate, autores como Márcio d’Amaral (2004; 2008), Teresa d’Amaral (2004) e Lobo (2004) irão defender que a palavra “deficiente” traz um sentido negativo e excludente. (OLIVEIRA, 2010: 28- 29).

A citação é interessante posto que nos ajuda a refletir sobre os significados por trás dos nomes escolhidos para referir-se ao deficiente e, também, sobre a relação entre a palavra e a visão da época sobre o assunto. Os sujeitos surdos, segundo o conhecimento de senso comum, fazem parte desta categoria.

O termo “surdo” é vago e demasiado geral, isto é, aplica-se a qualquer sujeito que tenha alguma perda auditiva. Existem graus de surdez variados: A **surdez leve** apresenta uma perda auditiva de até 40 dB² - o que impede a percepção perfeita de todos os fonemas da palavra, mas não impede a aquisição natural da língua. Pode, no entanto, causar algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e/ou escrita –, a **surdez moderada** apresenta perda auditiva entre 40 e 70 dB – aqui, quase nenhum som da fala pode ser percebido em nível de voz natural. Apenas sons fortes como choros de crianças e o de aspirador de pó funcionando são audíveis. Há ainda o grupo dos que abrange os indivíduos com surdez severa e os com surdez profunda. A **surdez severa** apresenta uma perda auditiva entre 70 e 90 dB. O indivíduo com **surdez profunda** apresenta perda auditiva superior a 90 dB. Na surdez severa, nenhum som de fala é audível e poucos sons podem ser percebidos (ex. toque de telefone no volume máximo). Já na

² O volume ou intensidade dos sons é medido por unidades chamadas decibéis (dB), por isso verifica-se em decibéis a perda auditiva.

surdez profunda nenhum som é entendido, alguns como serra elétrica, helicópteros podem ser captados.

Pressupostos teóricos

O conceito Representação Coletiva foi inicialmente introduzido na França, em 1898, por Emile Durkheim. No entanto, por mais de cinquenta anos, caiu em desuso. Mas, por volta dos anos 60, Moscovici retomou os estudos sobre o assunto. Vale salientar que do ponto de partida do estudo sobre o conceito, enquanto representações coletivas, e o seu momento moderno, enquanto representações sociais, este sofreu profundas mudanças teóricas.

Para Durkheim (1893, 1895, 1898), as representações coletivas são distintas das representações individuais. Estas são demasiadamente variáveis e ligeiras, estão fincadas na consciência do indivíduo; já aquelas são impessoais, estáveis (o tempo não é um elemento que deve ser levado em conta) e são sustentadas por todo o corpo social, portanto, são homogêneas e partilhadas por todos os sujeitos que compõem a sociedade. Durkheim defende que as representações coletivas são a força de conexão e conservação da sociedade, são estas que conservam a sociedade de fragmentação ou desintegração – aqui, é importante apontar um ponto substancial de afastamento entre as teorias durkheimiana e moscovicianas: enquanto que a primeira encara o conceito a partir de uma perspectiva estática, a segunda o encara sob uma perspectiva dinâmica.

Considerando as brechas deixadas por Durkheim – especialmente, no que se refere à atenção concedida às interações entre os sujeitos –, Moscovici propôs a substituição das representações coletivas pelas representações sociais. O objetivo dessa proposta era:

Transferir para a sociedade moderna uma noção que parecia estar reservada a sociedades mais tradicionais [em resposta à] necessidade de transformar as representações em uma ponte entre indivíduos e as esferas sociais, ao associá-las com a perspectiva de uma sociedade em mudança (MOSCOVICI, 1989, p. 82).
[...] se no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo

particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (MOSCOVICI, 2015, p. 49).

A teoria das representações sociais nos ajuda a compreender e explicar como os sujeitos e grupos elaboram, transformam e comunicam as suas realidades já que são consideradas por Abric et. Al. como “sistemas de opiniões, conhecimentos e crenças particulares a uma cultura, a uma categoria social ou a um grupo com relação aos objetos no ambiente social” (2012, p.478). Também o fenômeno nos auxilia a entender como as representações, materializadas em textos que circulam na nossa sociedade, imbuídas de significados abstratos, influenciam o comportamento, as crenças e valores das comunidades e dos sujeitos sociais.

Segundo Abric et. al. (2012), traçamos os contornos que desenham os outros, nós mesmos e nossa realidade por meio das representações sociais. Estas nos orientam a agir em situações específicas, nos ajudam a entender essas situações e os indivíduos que compõem essas diversas situações, ou seja, ministramos e organizamos tudo o que nos circunda, inclusive nós mesmos, por meio das representações que circulam no seio da sociedade.

É importante dizer que nem sempre as representações são consensuais dentro de uma comunidade específica e isso se dá porque o consenso dependerá do grau de homogeneidade do grupo e da relação de seus membros com o objeto representado.

Para Jodelet (2005), a representação é uma teoria socialmente construída e de conhecimento compartilhado que serve de coesão social, ou seja, a teoria cria conexões entre nós e o mundo e entre nós e os outros. Além disso, nos dá as ferramentas para entender essa conexão. Para Moscovici (2015), as representações fazem parte do senso comum, elas têm vida no mundo cotidiano: numa interação com nossos amigos, na mídia, nos jornais, “as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros” (MOSCOVICI, 2015, p.8).

Sendo a Representação Social tanto um fenômeno quanto um conceito amplo que engloba tantos outros, não é uma tarefa fácil defini-la. Moscovici (1976: 39 *apud* SÁ, 1996:30), afirma que “se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é”. Além disso, Moscovici sempre mostrou resistência em expor um conceito preciso sobre o assunto para não reduzir conceitualmente as RSs.

Na tentativa de sistematizar o campo de estudo, Jodelet (1989) propõe uma definição sem que esta prejudique ou limite a abrangência da RS; “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p.36 *apud* SÁ, 1996: 32). Portanto, a RS é um tipo de conhecimento prático que estabelece conexões entre os sujeitos e os objetos, podendo ser este último de natureza social; material ou ideal. É a RS que atribui valores simbólicos aos objetos. É, também, uma construção do sujeito – pode-se focalizar os processos cognitivos envolvidos no processo de construção de conhecimento ou enfatizar os mecanismos intrapsíquicos, motivacionais etc. –, mas também é uma construção social – pode-se focalizar o processo de pertencimento do sujeito social a uma comunidade (isso envolve questões identitárias) e sua participação em práticas sociais e culturais enquanto agente social. É esclarecedor a explicação da própria Jodelet (2005) sobre o que significa definir a RS como um “conhecimento prático”: “qualificar esse saber como prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos quadros e condições nos quais o é, e sobretudo ao fato de que a representação serve para se agir sobre o mundo e sobre outros (p. 43-45)”.

Sobre a funcionalidade do conceito, Abric (1994) aponta quatro funções essenciais: funções de saber – elas dão suporte para compreender e explicar a realidade, ou seja, integram junto com os valores e crenças dos sujeitos um quadro de conhecimentos coerentes que auxiliam os indivíduos nas suas diversas práticas sociais, incluindo as interações verbais –; funções identitárias – elas definem as identidades, isto é, situam os sujeitos dentro de grupos sociais específicos no campo social permitindo o sentimento de pertencimento a um ou outro grupo que constitui a sociedade a qual pertencem –; funções de orientação – guiam os comportamentos e as práticas, isso porque as representações produzem um sistema de antecipação de expectativa e definem o que é aceitável ou não em um contexto social específico –; funções justificatórias – elas justificam as tomadas de posição, ou seja, influenciam a ação dos sujeitos. A definição de Doise (1990: 125 *apud* SÁ, 1996: 33), complementa a última função da RS, “[...] são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações.”

Sendo, portanto, a RS uma forma de conhecimento que (re)elabora e atribui valores simbólicos aos objetos sociais, pretendemos analisar o gênero folder para descortinar os valores socialmente atribuídos aos surdos por meio do referido gênero. Como base teórico-metodológica, usaremos os princípios

da Análise Socio Cognitivista do discurso para orientar as análises. Como já mencionado na introdução, o surdo é um sujeito historicamente marginalizado e estigmatizado como “deficiente”, mas este luta por espaço social por meio da (re)construção de uma RS ancorada na agência marcada por um discurso de resistência e luta.

Bases teórico-metodológicas

A perspectiva sociocognitivista, ao tratar aspectos sociais e culturais, leva em conta a cognição. Isso, segundo Marcuschi (2004), traz à tona aspectos da cognição na interação e nas práticas sociais e, conseqüentemente, nos dá a chance de observar estruturas complexas – por exemplo, as representações sociais dos objetos que nos circundam no mundo. Falcone (2016), a respeito da relação entre aspectos sociais; culturais; discursivos e cognitivos, conclui que “a nossa forma de perceber, compreender, categorizar e, por fim, construir os ‘objetos do mundo’ resulta de atividade contínuas e situadas, que se dão na interação social. Assim, trata-se de perceber como as pessoas agem sobre o mundo, no mundo, com o mundo” (p. 60)”. Um dos objetivos da nossa pesquisa é dissecar a Representação Social sobre o surdo (re)construída nos panfletos e fôlderes elaborados pela equipe do curso Letras- Libras da UFPE, ou seja, como esse sujeito é categorizado e o que serve de ancora na (re)construção de sua RS, por isso optamos pela teoria da análise do discurso sociocognitivista para orientar teórico e metodologicamente o trabalho. Isto é, guiados pelas bases teóricas da análise sociocognitivista do discurso, analisaremos como os surdos são categorizados dentro desses gêneros e, conseqüentemente, de que forma a RS sobre o surdo é ancorada.

O posicionamento teórico de Falcone (2016) em relação ao discurso/ cognição deriva de seu posicionamento sobre a língua, em suas palavras:

[...] i) a língua está integrada com a cognição e com a sociedade, encontrando-se no discurso a sua possibilidade de realização; ii) a língua está em evolução contínua, assim como todas as práticas sociais; iii) existem várias ‘versões de língua’ (ou usos), pois sua realização resulta de diferentes situações, entre diferentes interlocutores; iv) esta perspectiva reconsidera o equilíbrio entre a liberdade do uso da língua versus as convenções da língua de uma comunidade. É dessa forma que, ao usar a língua, as

pessoas nunca usam *toda a língua*, nem mesmo todo o seu conhecimento dessa língua, mas sempre uma *'versão ativada no fluxo do uso da língua'*, o que dá suporte ao discurso (p. 60).

Adotamos o mesmo posicionamento teórico que Falcone (2016), ao usar a língua os sujeitos selecionam, de acordo com o seu modelo de contexto, a *'versão de língua'* mais adequada para a situação em que se encontram. Para fazerem essa seleção, os sujeitos acionam seus conhecimentos; as representações sobre os objetos do discurso e modelos de contexto. Por isso, ao observar o discurso construído, temos a possibilidade de observar a força propulsora de sua construção, isto é, os conhecimentos acionados e as representações sociais dos objetos do discurso formuladas – os elementos que nos interessam especialmente. Por esse motivo, consideramos o indivíduo como um sujeito cognitivo que, ao construir seu discurso, opera com conhecimentos sociais (inclusive linguísticos) e individuais. A análise cognitiva do discurso supre as necessidades desta pesquisa uma vez que leva em conta “a ação coletiva/ individual no processo de (re)construção do conhecimento, das ideologias, das crenças e das atitudes” (FALCONE, 2016: 63), além disso, de acordo com essa perspectiva teórica, as propriedades da cognição tem relação direta e dialética com as práticas intersubjetivas, isto é, a cognição é formada na/ pela interação e, ao mesmo tempo, assegura a sua continuidade. Desta maneira, segundo Falcone (2016), “a atividade discursiva está atrelada a elementos socialmente constituídos, contextualmente situados, e cognitivamente elaborados” (p. 64).

Segundo Van Dijk (2015), as relações entre discurso e sociedade não se dão diretamente, ou seja, é preciso um terceiro elemento para intermediar esta relação. Dentro da Análise Crítica do Discurso defende-se o discurso como uma prática social, um meio que os sujeitos se utilizam, enquanto agentes, para agir socialmente e agir sobre outros. Em outras palavras, os discursos são influenciados pelo meio social, mas podem também influenciar a ordem social. No entanto, o autor defende que essa relação dialética “permanece bastante vaga e necessita de maior especificação” (VAN DIJK, 2015: 20). Para torná-la mais precisa e clara, Van Dijk (2015) propõe a existência de um terceiro elemento que intermedia a díade sociedade/ discurso: a cognição social. Deste modo, o autor leva em conta, na sua teoria, três elementos: a sociedade, a cognição social e o discurso.

Sendo a RS um conjunto de conhecimentos e a cognição social sendo responsável pelo monitoramento da interpretação e da produção dos

discursos, podemos ter acesso à RS sobre o surdo por meio da análise do discurso. Por esse motivo, analisaremos como o discurso, materializado em folders e em panfletos produzidos pela equipe do Letras- Libras da UFPE, categorizam o surdo – e elementos que os circundam, como a libras – e auxiliam na (re)construção da RS sobre esse sujeito dentro dos textos que circulam neste ambiente específico. Foram observados em torno de sete panfletos e fôlderes, no entanto, por conta da extensão do presente artigo, selecionamos três para compor a discussão sobre o assunto, dois panfletos e um fôlder.

Análises

A Palavra fôlder é de origem inglesa e refere-se à “folheto dobrado”, é considerado uma derivação do verbo *to fold* (dobrar). Geralmente, é um pequeno impresso composto por uma folha de papel com uma ou mais dobras. A diferença entre os gêneros panfleto e fôlder é tênue, muitos distinguem os gêneros apenas pela presença ou não de dobra. Se há dobra é fôlder, se não é panfleto. Ambos apresentam conteúdo informativo ou publicitário, o panfleto apresenta como características principais: texto direto e com poucas informações; enunciados curtos; marcas dos patrocinadores através de logotipos; linguagem verbal e não verbal. O fôlder, por sua vez, segundo Rodrigues (2014) “possui no mínimo uma dobra, utiliza imagens, dá destaque às ideias mais importantes com quadros ou palavras em fontes maiores (maiúsculas, coloridas ou de diferentes formatos). Tem como propósito comunicar rapidamente ideias sem cansar o leitor” (p. 7).

Nas sessões anteriores, defendemos que, ao produzir um discurso, selecionamos a versão da língua apropriada para os nossos propósitos – seja em relação às escolhas lexicais; seja na organização sintática, seja na escolha das cores ou das imagens que compõem o texto (uma vez que analisaremos gêneros que são multimodais). Iremos analisar os gêneros – os elementos que o compõem – para ter acesso aos discursos que circunda o surdo e, especialmente, ter acesso à RS sobre o surdo (re)construída por meio desses gêneros. Em outras palavras, pretendemos averiguar quais os conhecimentos – uma vez que a RS é entendida como um sistema de opiniões e conhecimentos – selecionados e ativados dentro dos gêneros que auxiliam na (re)construção da RS sobre os surdos.

Figura 1



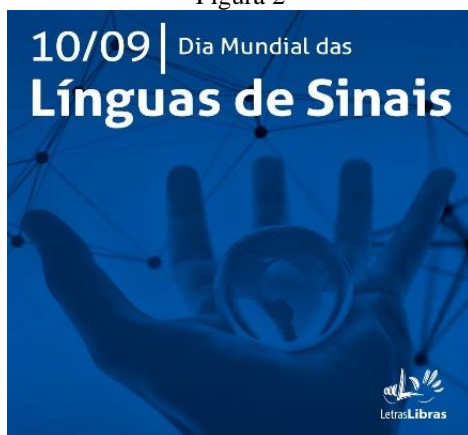
Fonte: Letras- Libras UFPE.

O primeiro texto faz referência ao dia da Lei de Libras – língua brasileira de sinais. O texto, inicialmente, diz “O Brasil reconheceu a língua Brasileira de Sinais/ Libras como a língua das comunidades surdas brasileiras por meio da Lei nº 10. 438/2002”. É interessante observar com mais atenção a seleção lexical do texto. Primeiramente, o verbo “reconhecer” pode ser compreendido como admitir ou aceitar como verdadeiro. A verdade do qual o texto faz referência é que a Libras, historicamente considerada como pantomima e cercada por estigmas, é hoje legalmente considerada como língua. É importante salientar que o preconceito que circunda a libras, na verdade, circunda o seu falante, isto é, o surdo. Sobre o assunto, Gesser (2009: 21) comenta:

Quando me perguntam, entretanto, se a língua de sinais é mímica, entendo que está implícito nessa pergunta um preconceito muito grave, que vai além da discussão sobre a legitimidade linguística ou mesmo sobre quaisquer relações que ela possa ter (ou não) com a língua de sinais. Está associada a essa pergunta a ideia que muitos ouvintes têm sobre os surdos: uma visão embasada na anormalidade, segundo o qual o máximo que o surdo consegue expressar é uma forma pantomímica indecifrável e somente compreensível entre eles.

Além de categorizar a libras como língua, o panfleto continua com o texto: “A luta continua”. Agregado aos significados e aos eventos históricos que o texto ativa – a peleja contínua do sujeito surdo marcada por opressão social, exemplo: o Congresso de Milão de 1880 onde as línguas de sinais foram proibidas –, há a imagem que compõe o texto: mãos em sinal de protesto/ luta. Os conhecimentos ativados e os significados embutidos no texto auxiliam o leitor a (re)construir uma representação do surdo como um sujeito agente que lutou e continua a lutar pelos seus direitos; pelo reconhecimento social não só da libras, mas da comunidade surda. Vale salientar, que as mão neste contexto, além de invocar os significados, dentro do texto, do discurso de resistência, são uma parte do corpo humano multifuncional para os surdos; os surdos ouvem com os olhos e falam com as mãos. Desta maneira, as mãos são a voz de resistência da comunidade.

Figura 2



Fonte: Letras- Libras UFPE.

O segundo texto, sobre o dia Mundial das Línguas de Sinais, corrobora a importância das mãos – a voz do Surdo – para o grupo em questão. Além do panfleto deixar claro qual o assunto principal, a imagem mostra uma mão segurando o globo terrestre. A língua é, para qualquer sujeito, fundamental para agir socialmente. No caso dos surdos, as mãos são essenciais para agência social e empoderamento. É por meio da mão, ou seja, por meio da libras que o surdo pode circular socialmente como agente social; ter uma participação ativa socio; política e culturalmente.

Figura 3

Além de amarelo, SETEMBRO também é AZUL!

Por que azul?

Durante a Segunda Guerra Mundial, os nazistas identificavam as pessoas com deficiência, através de uma faixa azul no braço, por considerá-las inferiores. Posteriormente, a cor passou a simbolizar a luta da comunidade surda.

E por que setembro?

- 1950 e 1951: CONGRESSO DE MILÃO**
Embora não proibido, o uso da Língua de Sinais na educação.
- 1991: DIA MUNDIAL DAS LÍNGUAS DE SINAIS**
- 2018: DIA NACIONAL DO SURDO**
Mesma data, foi fundada a primeira escola de surdos do Brasil.
- 2019: DIA DO TRADUTOR**
Vários Romanizadores já prestados aos intérpretes de Libras.

Não pague mais tributo na sua página. Desative o acompanhamento do site.



Vire a página e conheça mais sobre Libras >

SABIA QUE VOCÊ PODE COMUNICAR-SE COM PESSOAS SURDAS POR MEIO DAS LÍNGUAS DE SINAIS? NO BRASIL USAMOS A LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.

Conheça alguns sinais:



Você também pode usar o alfabeto para dizer o seu nome!



E perguntar coisas como:

"Qual seu nome?"



"Qual seu sinal?"



O sinal pessoal é como sempre identificado na comunidade surda. Através dos sinais também identificamos coisas, lugares, sentimentos etc. Em Libras, o alfabeto manual funciona apenas como suporte quando não há sinal para algo.

Já com os números, você pode indicar idade, número do telefone, RG, CPF etc!



Viu?! Não é difícil interagir com os surdos.

Converse em Libras, interaja com as pessoas surdas que estudam e trabalham na UFPE. Cumprimente-os, peça licença, pergunte seus nomes e sinais, onde trabalham, em qual curso estudam. Vá em frente, essa interação pode ser muito rica para sua vida. Comece indo ao CAC hoje, as pessoas surdas estão lá esperando para conversar com você.

Universidade Federal de Pernambuco
Pernambuco, Brasil
Universidade Federal de Pernambuco - Universidade Federal de Pernambuco - Universidade Federal de Pernambuco
2022

Setembro é o mês conhecido, pela maioria, como amarelo, isto é, o mês da prevenção contra o suicídio. O objetivo do fôlder é informar que além de amarelo, setembro também é azul – as cores que compõe o próprio folder, predominantemente azul, corroboram a afirmação. Um dos objetivos do texto é informar por que é azul, e, por meio de informações históricas, ele concede as informações necessárias para que o leitor entenda a razão do Setembro Azul³. Em outras palavras, o texto explica o porquê do azul e o porquê do setembro. Todas as informações estão dispostas em boxes para facilitar a leitura, visto que é um gênero que requer uma leitura dinâmica e rápida. Mas, é essencial notarmos que o texto auxilia também na (re)construção da RS sobre o surdo como um sujeito historicamente oprimido, mas que lutou e alcançou reconhecimento social. As informações históricas, desde a opressão na Segunda Guerra Mundial passando pela proibição do uso da língua de sinais durante o Congresso de Milão até as atuais conquistas: o reconhecimento da língua de sinais; do tradutor e do próprio sujeito surdo, marcam as conquistas sociais do grupo e, conseqüentemente, (re)constroem a RS sobre o surdo sustentada na noção de um sujeito batalhador.

Uma das grandes conquistas da comunidade foi o reconhecimento legal da língua de sinais como língua. Os estudos que circundam a libras demonstram que esta é, assim como as demais línguas orais, organizada

³ O mês de setembro é significativo para a comunidade surda e para aqueles que, de uma maneira ou de outra, se inserem nas discussões sobre Libras; sobre surdez e sobre a acessibilidade para o surdo. O mês também é um marco para prestigiar e **comemorar as conquistas** obtidas pelos surdos ao longo dos anos - o reconhecimento nacional sobre a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, oficializada pela Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e homologada pelo Decreto Nº 5.626/2005. Este reconhece a libras como a primeira língua do surdo e o português como a segunda língua, além do mais defende a inserção de professores bilíngues e intérpretes nas escolas. A escolha do mês não é aleatória, antes o mês de setembro marca datas importantes para a comunidade – 6/09 e 11/09: o Congresso de Milão de 1880, no qual foi proibido o uso das Línguas de Sinais na educação dos surdos; 23/09: Dia Internacional das Línguas de Sinais; 26/09: Dia Nacional do Surdo, a data foi escolhida por ser a data de fundação do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), a primeira escola para surdos do Brasil e 30/09: celebra o Dia do Tradutor e Intérpretes de Libras. A escolha da cor azul também não é aleatória, a razão é marcada por dois eventos históricos distintos: primeiro; durante a segunda guerra mundial, os nazistas identificavam por meio de uma faixa azul pessoas com deficiência – os surdos estavam dentro desse grupo. Com o fim da guerra, a cor foi ressignificada: continuou a simbolizar opressão; no entanto passou a simbolizar também orgulho da identidade surda, segundo; em 1999, o Dr. Patty Ladd – surdo – usou, na Cerimônia da Fita Azul (Blue Ribbon Ceremony), uma fita azul no braço como símbolo de resistência à opressão. A luta dos Surdos por respeito; espaço e reconhecimento social continua.

enquanto um sistema regido por regras, mas ao mesmo tempo é prática social, isto é, dá acesso aos seus usuários à agência social. No verso do folder há informações básicas sobre o uso da língua: alguns sinais chave; o alfabeto; perguntas básicas etc. Por fim, faz um convite: “converse em libras”.

Considerações Finais

Na Teoria das RS, Moscovici (2015) aponta dois mecanismos de processamento das RS: a ancoragem e a objetivação. A objetivação seria um processo estruturante, ou seja, o conhecimento sobre o objeto abstrato ganharia forma, se tornaria quase tangível. Moscovici (1984), afirma que objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem. O autor complementa dizendo que nem todos os conceitos podem ser ligados a uma imagem. Sobre a ancoragem, o autor defende que se refere a:

[...] denominar uma pessoa ou coisa é precipitá-la (como uma solução química é precipitada) e que as conseqüências disso são três: (a) uma vez denominada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências etc; (b) ela se torna distinta de outras pessoas ou coisas através dessas características e tendências; (c) ela se torna o objeto de uma convenção entre aqueles que adotam e partilham a convenção (MOSCOVICI, 1984, p. 34 *apud* SÁ, 1995, p. 39).

Ancorar, portanto, seria classificar, denominar, categorizar. Comparamos o novo, seja uma ideia, uma pessoa, um objeto, com o elemento prototípico de um grupo específico e decidimos se ele pode ou não pertencer ao grupo em questão. É importante dizer que essa comparação não é uma observação analítica lógica das características entre os elementos em questão, é uma comparação generalizadora ou particularizadora que aproxima ou afasta o objeto das características que por ora são salientes do elemento prototípico.

Por meio dos discursos analisados, vimos que os textos que circulam na UFPE categorizam o surdo como um sujeito que, embora historicamente oprimido, alcançou e continua lutando por reconhecimento social. Em outras palavras, a RS sobre o surdo é, especialmente, sustentada ou ancorada pelo elemento batalhador.

Os textos retomam conhecimentos que fazem parte da história do surdo: a opressão e perseguição durante a Segunda Guerra Mundial; a proibição do uso das diversas línguas de sinais durante o Congresso de Milão; para corroborar a (re)construção do discurso de batalha/ resistência e, conseqüentemente, (re)construir a RS sobre o surdo ancorada no elemento “batalha/ batalhador”. Além disso, as imagens agregadas aos textos analisados corroboram a ideia de um grupo social que usa as suas mãos como uma forma de resistência. Desta forma, podemos concluir que a RS sobre o surdo ancorada na noção de um sujeito agente que lutou e continua lutando pelos seus direitos (re)construída dentro dos discursos que circulam na UFPE é uma forma de resistência, um maneira pelo qual o surdo faz com que a sociedade ouça sua voz.

Referências

- ABRIC, Jean C. **Metodologia da abordagem Estrutural das Representações Sociais**. In: ABRIC, J.C (org.). *Méthodes d'atudes des representations sociales*. Érès: Ramonville Saint-Agne. Traduzido por Maria de Fátima de Souza Santos para uso de pesquisa, 1994.
- ABRIC, Jean Claude; RATEAU, Patrick ; MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian. **Handbook of Theories of Social Psychology**. London, 2012.
- ALENCAR, R. **O discurso científico e a construção coletiva do saber: a dimensão interativa da atividade acadêmico-científica**. Tese de doutorado, Recife, Brasil, 2004.
- CASTRO, Ricardo Vieiralves de. Representações Sociais da prostituição na cidade do Rio de Janeiro. In: SPINK, Mary Jane P(org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, pp. 149- 187, 1995.
- DURKHEIM, Emile. **Sociologia e filosofia**. São Paulo: Ícone, 1994.
- DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.
- FALCONE, Karina. **O discurso da mídia: legitimação e categorização social**. Recife: Editora UFPE, 2016.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary L. Esteves. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- LANE, Tatiana Maurer. Usos e abusos do conceito de Representações sociais. In: SPINK, Mary Jane P(org). **O conhecimento no cotidiano: as**

- representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, p 59- 72, 1995.
- LEME, Maria Alice V. da Silva. O impacto da teoria das Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane P(org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, p 47- 57, 1995.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- OLIVEIRA, Lilia Candella de. **Visibilidade e Participação Política: Um estudo no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência em Niterói.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2010. DOI http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0812002_10_pretextual.pdf
- RODRIGUES, Maria A. Nery. Estratégias de leitura aplicadas ao gênero fôlder. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia,** Canoas, v.3, n.2, 2014.
- SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P(org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, p 19- 45, 1995.
- SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das letras, 2010.
- SAWAIA, Bader Burihan. Representação e ideologia – o encontro desfeticizador. In: SPINK, Mary Jane P(org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, p 72- 84, 1995.
- SPINK, Mary Jane P. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane P(org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, p 85- 108, 1995.
- VAN DIJK, Teun A. **Ideología: Una Aproximación Multidisciplinaria.** Editorial Gedisa: Barcelona, 1998.
- VAN DIJK, Teun A. Discurso e cognição na sociedade. Tradução de Leonardo Mozdzenski. **Revista Portuguesa de humanidades/ Estudos linguísticos.** Vol. 19- 1, 19- 52, 2015.

SONHOGRÁFIAS DE AULA EM SABERES DE MAQUINAR UMA DOCÊNCIA

REIS, Marina dos (UFRGS) ¹

Antessonho

Um sonho é sonho porque acontece, é inesperado. Um sonho é feito de tudo o que é não-sonho, contém o estranho onírico no familiar enredo diurno que elaboramos ao lembrarmos do que sonhamos. Uma Aula-sonho acontece com tudo aquilo que a compõe, e que é não-aula.

Este texto trabalha a sonhografia de aula como um saber de maquinar docência, via aportes da Filosofia da Diferença. Sonhografia que emerge do corpo do poeta-professor como uma elaboração secundária (FREUD, 1966; 1996).

A tessitura textual possui uma perspectiva que não se fixa e, assim como os sonhos que nos assaltam o sono, movimenta-se na espiral multirreferencial dos temas sonhografados: os autores desejados para esse pensar foram trazidos num movimento de associação. O mosaico formado não emerge com a intenção de impor ao leitor o que é uma aula, o que é uma aula-sonho, como isso é imediatamente útil. Não abarca um silogismo linear, já que a Matéria do Arquivo é absorvida pelos poros de quem lê e assume-se também como sonhografista, como poetador de Aulas, aquele que inventa sonhos didáticos diante da linguagem do currículo. Uma Aula-sonho nos diz o que estamos fazendo e onde estamos, assim a prática sonhográfica é método (acesso) de transcrição a saberes informes. Sua feitura não é delimitada por uma metodologia.

A pesquisa utiliza o aporte da Filosofia da Diferença para desenvolver uma experimentação de escrita acerca da docência em suas paisagens onirofílicas de EIS (Espaços, Imagens e Signos). Concebe o poeta-professor, AICE (Autor, Infantil, Currículo, Educador), máquina de sonhos. Ao movimentar o método de transcrição, que denomina sonhográfico, anuncia o conceito de aula-sonho e realiza uma sonhografia, a partir de seu conteúdo latente. Sonhografia tratada empiricamente como trabalho de sonho em seus elementos a-traduzir (ou intraduzíveis) do arquivo da docência, constituído pelos cinco primeiros *Cadernos de Notas da Coleção*

¹ Mestre em Educação integrante da Linha de Pesquisa Filosofias da Diferença e Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; E-mail: mdr@ufrgs.br

Escrileituras (HEUSER, 2011; MONTEIRO, 2011; DALAROSA, CORAZZA, 2012; 2011; RODRIGUES, 2013). Conclui que os a-traduzir são fractais às elaborações sonhográficas e potencializam novos saberes à docência-pesquisa quando na operação limítrofe entre arte, filosofia e ciência. Em seu conteúdo manifesto (FREUD, 1966;1996), reafirma a tarefa tradutória da docência, qual seja a de que, ao repetir-se, tipifica territórios de existências poéticas (GUATTARI, 1992) aos currículos, bem como maquina planos de pensamento aos sonhos didáticos.

A maquinação desta pesquisa bricola autores diversos e compõe blocos de sensações: são ensaios de pensamento, movimentação de *escrileituras*. Por isso, o inesperado e o susto estariam desconfigurados, ou melhor, estariam organizados num mundo diurno e regular (traindo o sonho), caso descrevêssemos as próximas seções para preparar o leitor.

Nóssonhos

Como um sonho, podemos começar esse texto pelo meio², apresentando o conceito³ de sonhografias, invenção poética de Aulas-Sonho (HEUSER; GUERREZI, 2018) no preparo tradutório do arquivo da educação, tomando os sonhos como matéria ou operando via labor onírico (FREUD, 1966). Essa escritura de aula percorre intraduzíveis (a-traduzir) do original (texto de partida), que funcionam como conteúdo manifesto ou como conteúdo latente, dependendo da perspectiva; opera qualitativamente ao amplificar as imagens evocadas; traduz não pela literalidade da linguagem, mas pela lógica de uma sensação no corpo do professor, em seus estados de associações onirofílicas; considera as multiplicidades do inconsciente para deslocar a-traduzir (FREUD, 1996; DELEUZE; GUATTARI, 2004; CORAZZA, 2013); equaciona-se por EIS (Espaços, Imagens, Signos) e engendra-se no empirismo do método do informe (CORAZZA, 2013; DELEUZE, 2006) atravessando o corpo de AICE (Autor, Infantil, Currículo, Educador), máquina de sonhos: “Para o sonhador de tinta, viver bem é inventar e escrever bem a aula, em que mora EIS AICE. Por isso, o professor não tem aula fixa, visto que a sua fantasia muda sempre

² Este estudo está vinculado à pesquisa teórico-prática da dissertação “A-traduzir em educação: sonhografias de aula” (REIS, 2019), iniciada em agosto de 2018 e concluída em novembro de 2019. Insere-se nos eixos temáticos do Projeto da Pesquisa de Produtividade 1B, da Prof^a Dr^a Sandra Mara Corazza, aprovado pelo CNPq (março/2019 a fevereiro/2023), denominado “A-traduzir o Arquivo em aula: sonho didático e poesia curricular” (2019-2023).

³ O conceito é acontecimento em “ressignificação impulsionada pela necessidade de cada momento histórico, via pensamento nômade” (SOUZA, 2012, p. 252).

de lugar” (CORAZZA, 2019 a, p. 11).

Mapas mentais e paisagens advêm dessa elaboração tradutória da matéria pelo rigor intelectual (CAMPOS, 2018) sobre esse sonho alheio (DELEUZE, 1999), que é o arquivo. Artistadas (CORAZZA, 2006) são as Aulas-Sonho, dessas imagens interiores fugidias, em heterotopias (FOUCAULT, 2010). Se o sonho não contado é como uma carta não aberta (FREUD, 1996), então o que pode a tradução do pensamento que sonha? Quais territórios existenciais formam um sonho repetido? Que tipo de repetição é uma Aula-Sonho? “Falar dos sonhos de aula é falar do arquivo, da tradução, da transcrição e da docência[...]” (CORAZZA, 2019 a, p. 5)

Para percorrer tais perguntas, a transcrição alucina poeticamente⁴ sobre as partes a-traduzir, mas sem abandonar o original, não é uma alienação. Acrescenta-se, na feitura, uma crítica de pensamento, cujos modos de intensidades de existências prolongam-se além da mera interpretação, já que a sonhografia, sonho contado ou escrito, é a tradução da tradução, e sua elaboração secundária (FREUD, 1966; 1996) repete-nos um passado capaz de produzir no presente diversos tipos de territórios existenciais. Sendo uma Aula ritornelo, então uma Aula-Sonho reterritorializa quais componentes, para qual Fora nos aponta? A maquinaria se faz em “movimento para transformar em ato o desejo de articular um método que não sucumba a uma metodologia em um desejo explícito da criação de um percurso de pesquisa que possa descobrir o seu trajeto a cada movimento” (DE ARAUJO; CORAZZA, 2018, p. 70).

A paisagem da Aula-Sonho não contém o humano. Há um Outrem que se perpetua na distância que cresce pela topologia. Como afirmam Deleuze; Guattari (1997), na lógica dessa composição, há de se “Vibrar a sensação — acoplar a sensação — abrir ou fender, esvaziar a sensação [...] arranjos de grandes vazios”. Nessa perspectivação, a paisagem do sonho ainda não evocado é invisível, conquistada pelo olhar penetrável nos devires “vegetal, animal, devir zero” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 219-220). O traço que inicia uma sonhografia fareja um modo, cria o seu estilo⁵ numa

⁴ Na esteira nietzschiana de Toledo (2007, p. 118), sonhografa-se como marca de um signo além do Outro que nasce na escrita. Pois, “a escrita é uma alienação [...], é a criação e um outro, de um novo corpo”. Em nosso estudo, este corpo é potência de criação, máquina de guerra à imagem dogmática do pensamento, que usa de ritornelos em sonho e tradução para criar valores de afirmação na criação de uma docência.

⁵ Segundo Tadeu (2003, p. 2), o estilo, em Deleuze, refere-se mais à política do que à estética, pois processa subversões à linguagem, produzindo variações contínuas “com vistas a transformar quem escreve e quem lê”, ou seja, multiplicidade que tece *continuum* de variações urdindo “estilo, pensamento, política e... vida”. Ainda, tal definição deleuziana “radicaliza a noção de *trópos* entendida como desvio da semântica, da sintaxe e da lógica ‘normais’ da

sintaxe que balbucia a partir desse gesto de não existir naquilo que devém. Na primeira sensação, não há determinações espaciais, temporais, mas esquecimentos por parte de um docente-tradutor e... paisagista e...escritor e...vidente. Essa multidão no corpo ouve de que maneira os fragmentos a-traduzir “estouram as percepções numa espécie de cubismo, de simultaneísmo, de luz crua ou crepúsculo, de púrpura ou de azul, que não têm mais outro objeto nem sujeito senão eles mesmos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 222).

As sonhografias percorrem a máquina de sonhos não para estruturá-la em um tipo de inconsciente que trabalha pela falta. Essa escrita nunca deixa de perspectivar sobre o original usando o rigor intelectual para entender-se em processos de subjetivação, pois “o que é próprio do desejo é a produção do real, verdadeira fábrica com suas maquinarias funcionando de forma sempre avariada. Por isso não se pode ignorar o enorme conteúdo político, social e histórico que provém da criação desse real” (LOPES, 2007, p. 199). Uma característica fundamental dos sonhos como material empírico a essa transcrição crítica reside sobre a sua composição que, mesmo sendo ficcional, elaborou-se de partes alçadas de uma realidade. As sonhografias herdaram, portanto, esse efeito de realidade. É nesse limiar entre as artes, filosofias e ciências que a docência repete a sua didática até criar territórios curriculares⁶.

A Aula-Sonho é mudança de uma mudança que prepara à outra mudança, e se repete. Sonhografar é ação numa inconsistência poética de sensação e intelecto, sua forma de expressão é móvel e preparada à dramatização: em qual caso?, quem?, como?, quando? (REIS, 2019, p. 101). Via multivalências de alteridades, uma Aula-Sonho cria-se nessas interrupções do espaço individual, e se instaura em transversalidades nas dimensões dos destinos, das vontades vitais, dos signos⁷ que nos

língua, sem se afastar totalmente, entretanto, da concepção tradicional de estilo [com objetivos estéticos].”

⁶ Nessa concepção de que pensar é invenção diferencial de ideias, a diferença como essência do afirmativo constrói-se, a partir da interpretação deleuziana de Nietzsche, no jogo que transvalora quando no “pensamento e na vida, só possui valor de ser a afirmação que se afirma enquanto tal [...]: o mundo é vivo; e o mundo vivo é vontade de potência; e viver é avaliar” (DE ABREU, 2011. p. 41).

⁷ Na via poética de Paz (1997, p. 82), permanecemos atentos aos sentidos cambiantes dos signos, que são “menos ambiciosos [do que os símbolos] e mais ágeis, não são emblemas de concepção de mundo, mas peças móveis de uma sintaxe.” Ainda, para o poeta, sua preferência é pelo uso de signos (para interpretar a Cascata e o Gás de iluminação da obra *Grande Vidro*, de Duchamp). Não invalida os símbolos, ou os arquétipos junguianos, mas pontua-nos que estes foram desgastados pelo uso, ao explicarem tudo, não explicando nada. Outra

apropriamos quando traduzimos o arquivo, os sonhos, nossas vidas. *Hecciedades* ruminam aquilo que antropofagizam para emitir anarquias elaboradas a partir dos pensamentos latentes, ou dos conteúdos manifestos. Instrumentaliza essas interrelações entre a língua dos sonhos — língua muda, dos mortos, dos ancestrais, das alegorias — e a língua incompleta da docência (CORAZZA, 2019 a; 2019 b).

Para DELEUZE (2003, p. 50), os signos nos dão uma antecipação do tempo redescoberto. O gesto sonhográfico recolhe desse susto os a-traduzir e os desloca de seus espaços, imagens e signos (EIS), transconstruindo um campo de heterogêneses nas soleiras da linguagem. Mas atenta que uma tradução não estará livre de estratificações que lhes conferem, todavia, fronteiras entre suas formas de existência. Para borrar esses limites, o labor sonhográfico fecha os olhos para dar a ver um não visto; sussurrar um não dito, um impensável. Essa transcrição deseja um original remoçado pela obra-tintada, artesã de contas dançantes no pescoço do original. Esse pensar como um sonho rememorado produz ressonâncias de estranhamento no campo da linguagem. Desdobram-se associações dessa espiral poética que pensa uma didática povoada de imagens inominadas.

Uma Aula-Sonho quer ser gesto artistador que perfaz um caminho de processos inventivos. Quer fazer circular o ar entre o original e o pensar tradutório de AICE (Autor, Infantil, Currículo, Educador). O original é sonhado em possibilidades de diferenças. A Aula-Sonho traduz-se deslocando tudo o que é comum, rompendo tramas aos sentidos. Deleuze (2003, p 46) nos diz que, como no sono, a arte está para além da memória e recorre ao pensamento puro como faculdade das essências: "que poderíamos fazer com a essência, que é diferença última, senão repeti-la, já que ela não pode ser substituída; nada pode ocupar-lhe o lugar?". O que a arte nos faz redescobrir é o tempo tal como se encontra enrolado na essência⁸, tal como nasce no mundo envolvido da essência, idêntico à eternidade.

O inconsciente não é identidade pronta, mas subjetividades, poros que trocam incessantemente forças e pedaços de signos com os dispositivos do Fora (GUATTARI, 1992). Pensemos tais multiplicidades em suas potências: como micromitemas, orações mínimas, fractais em espaços dispositivos do inconsciente, fórmulas mágicas prontas à captura e maquinação pelo trabalho do intelecto. Esses signos estão despídos das

característica dos signos, que nos afeta na sonhografia, está em suas “mudanças de sentido e de gênero conforme a posição no contexto”.

⁸ Deleuze (2003, p. 44) define essência, que é individualizante, como “a qualidade última no âmago do sujeito, mas essa qualidade é mais profunda do que o sujeito, é de outra ordem”. O sujeito barroco deleuziano é sempre descentrado.

estruturas linguísticas no sonho, porém rapidamente são estruturados na elaboração secundária, dada pela linguagem. Talqualmente as narrativas míticas e cosmogônicas, um sonho é um conto, só existe no agora, redistribui-se pela consciência presente. O sonho só existirá depois que passar pelo crivo vígil que tenderá a estabelecer uma sequência lógica aos elementos evocados. Mas sabemos que as narrativas criam linhas de fuga nessa estruturação logocêntrica. Ao traduzir o sonho, deparamo-nos com seu centro obscuro, é neste temor que o pensamento minora, balbucia, gagueja, grita uma língua. Um mito, um sonho, uma Aula-Sonho, uma sonhografia, resultam, pois, da combinação de elementos primeiramente disparatados diante da linguagem.

Nos sonhos, imagens fugidias, sem nomes, são nossos não-lugares, são nossa criação de nós mesmos, estamos em toda a parte, vivenciamos. A periferia do sonho nos sonha, pertencemos a esse litoral de quase-palavra, sob uma linguagem pré-linguagem, deslizamos camadas de realidades possíveis. Não podemos abandonar o centro obscuro do sonho, tampouco conseguimos uma aproximação clara a ele, senão morremos na dobra da luz onírica. Não conservamos nenhuma posição no sonho, porque “esses seres não param de se mexer, seus movimentos são imprevisíveis e não correspondem a qualquer ritmo” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 42). Esses são alguns dos poros que povoam o inconsciente, o qual não é solitário, é multidão.

Nesses ritornelos de escreleituras⁹, um fazer do impossível real insinua futuros: sonhamos restauros do passado para afirmar um agora cujo sentido interno irrompe-se pela escritura, que é prática de si. Na urdidura dessa condição à imaginação, tratamos o impulso inconsciente onírico como operação aos deslocamentos de referenciais da linguagem. Para além da reflexão, passamos a criar, e não apenas a refletir ou a julgar. Pensar como se sonha é um estilo que deixa a-traduzir pelo caminho, pois traz à tona um mecanismo de acesso a um pensar que quase nunca se nos mostra estruturado como uma linguagem, pois é imagético e guiado pelo desejo.

A sonhografia perspectiva topologicamente seus movimentos diante do conteúdo latente das partes a-traduzir. Pela mão consciente e no uso do rigor intelectual (CAMPOS, 2018; VALÉRY, 2018) que seleciona perceptos

⁹ Escreleituras é palavra-valise, que não remete apenas aos atos em separado de escrever e ler, mas em uma maneira de transcriar(-se) nesses elementos da alquimia da diferença. Escriber atravessa o corpo, extravasa nos sonhos do docente artístador. Como uma prática corporal intelectual, passa a constituir-se de planos cortados por “ramificações e a [pela] implicação ética, política e estética entre o escritor, leitor e escritura”, numa troca entre “criação e procriação” (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2018, p. 245-246).

e afectos¹⁰ diante do estranhamento com o texto de partida, começa traçando a instalação de um plano sonhográfico. As reminiscências evocadas passam a ser repassadas pelo cérebro em ritornelos, até que uma zona pré-existencial adquira carnadura, e engendra-se, com o primeiro traço no papel, um início de escritura que passa a produzir o efeito de um espaço à criação inventiva, a partir dessas redundâncias da recordação, dessas *madeleines* do agora: “Por essa razão, uma grande música deve ser tocada muitas vezes; um poema, aprendido de cor e recitado” (DELEUZE, 2003, p. 46). Mas “o sonho não quer ser apenas sonho” (TÜRCKE, 2010, p. 73), por isso a sonhografia passa a singularizar a vontade de potência do corpo em máquina alopoiética (GUATTARI, 1992), a sonhografia passa a preparar Aulas-Sonho.

Guattari (1992) destaca sobre quais partes apossar-se-á a subjetividade inconsciente quando da autonomização de seus componentes na composição do objeto estético. Neste caso, o da poesia, temos os elementos: do som, o sotaque, a cadência da palavra, em seu aspecto musical; das significações materiais e nuances; dos aspectos referentes às ligações verbais; dos aspectos entonativos emocionais e volitivo; e do som que se traduz em “atividade verbal, [...], som significante que comporta elementos motores de articulação, de gesto, de mímica, sentimento de um movimento no qual são arrastados o organismo inteiro, a atividade e a alma da palavra em sua unidade concreta” (GUATTARI, 1992, , p. 26).

O corpo que sonhografa é nômade que percorre o deserto do arquivo, em suas circunstâncias mutantes, cria uma memória intensa em seu plano de imanência¹¹:

A memória, violentada por uma sensação questionante que não lhe concerne, vai ao seu limite engendrando seu objeto próprio (o imemorial) e sua questão exclusiva (o que é lembrar?). Desta vez é ela quem violenta o pensamento que desperta do seu exercício empírico e então encontra seu objeto imanente (a Essência, o ser do inteligível) e sua questão (o que é pensar, quando pensar não é representar ou julgar). (DE ABREU, 2011, p. 49)

¹⁰ A arte produz afectos, isto é, intensidades, devires não humanos; e perceptos, que são blocos de percepções e sensações, As ciências produzem prospectos ou funções.

¹¹ Uma vida na imanência é uma *hecceidade*, singular: uma impessoalidade, uma brecha de beatitude no entorno, liberada de subjetividade e objetividade. Não é mais individuação, mas singularização, sem nome, mas inconfundível, uma vida que se atualiza apresentando a “imensidão do tempo vazio”, talqualmente uma obra de arte, essa “vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entretempos, entre-momentos” (DELEUZE, 2002, p. 13).

Esse professor extrator de sonhos (CORAZZA, 2019 a) é um criador literário, sua fala e escritura inventam um ritmo de poesia à Aula-Sonho. Embriagado pela vertigem do arquivo, o professor também é signo que profana as máscaras da aula, pronto à captura dos instantâneos, seu corpo passa a ser “um símbolo que condensa forças poéticas” (BACHELARD, 1991, p. 133). Nesse jogo, sabe da fragilidade de sua fala poética (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018) e considera as ressonâncias do arquivo pontos de fuga paradoxais capturados para destilá-los na inconsistência do informe (DELEUZE; GUATTARI, 2004; CORAZZA, 2013). Nessa experimentação afirmativa de si, o professor diagnostica devires atuais, pois “fareja movimentos mesmo nas ciências mais duras, escandalizando a Besteira”, sendo a Besteira aquela que perde todos os encontros e ignora a energia de impulsão (CHÂTELET, 1996, p. 41-44).

Labor nos limiares da forma imagética: uma sonhografia

As emoções vígeis ou noturnas, se não traduzidas, escritas, narradas, elaboradas, maceram e retornam na subjetividade produzindo ritornelos que cantarolam censuras, enrijecem, adoecem o corpo. O sonho sufoca o orgânico com sua a-língua muda. Um sonho quer borrar um traço, na materialidade das palavras, quer fazer-se fluxo, passar direto pela linguagem, e atingir outras escutas, criando suas margens.

Esse desejo não é um sintoma de imitação. Sabemos que o maior imitador é o cérebro. Embora um neurônio seja arbóreo, a multidão da malha sináptica que produz mapas e paisagens da retina, do nosso corpo, de tudo que nos passa e atravessa (o informe das emoções), comunica-se rizomaticamente. Deleuze, em sua obra, dissera-nos que o homem é uma cristalização cerebral, então os sonhos são fundamentais para percorrermos as viabilizações possíveis de criação de mundo e, portanto, de cultura.

A seguir, apresentamos uma sonhografia a partir do Arquivo da Educação. Como ponto zero de criação, ou seja, o umbigo sonhográfico, foi escolhido o Caderno de Notas 2 da Coleção Escrileituras (PEREIRA; BELLO, 2011):

Nas várias vezes em que piscamos durante o dia, ato involuntário que o corpo administra, não estaremos sonhando, naqueles átimos de escuridão, para não padecer por imaginar a vida? Sonho vívido. Palhas vomitadas por uma entrada estreita sugaram meu corpo e o cuspiram num grande cômodo. “É hora do jantar” — disse a matriarca sentada no entorno de uma imensa mesa de vidro oval, ceia bem servida com uvas verdes, copos

de cristal e vinho até as metades, bandejas de arroz branco como papel; um enorme leitão reluzente em sua gordura cozida jazia central, abaixo de uma luz de candeias dispostas num lustre. Assentindo com a cabeça, um rapaz de nariz romano carregando óculos anos 60 enfiados na cara, com cabelos ralos escuros penteados displicentemente para disfarçar uma calvície, sorriu mansamente e ofereceu-me o lugar à sua esquerda. Meu corpo emanava uma fragrância de hortelã, mais intensa ao me aproximar dele, sentei ao seu lado. Sob meus olhos um formigamento de imediato peguei o talher, e vi refletido, no seu convexo, insetos negros vermifóides rastejantes, daqueles que saem dos túmulos e que são difíceis de matar, com dois chifres lembrando tentáculos asquerosos, passeando afoitos em volta de minhas órbitas, arregalando-me os olhos, prendendo as pálpebras. Larguei a colher, gritei esfregando a cara e, em desespero, ergui-me para correr dali, mas tapetes grossos avermelhados avolumavam-se sob meus pés, e multiplicavam-se a cada passada.

O rapaz gritou-me: “Forja-te, Drasosari!”. Tentei olhar pra trás, mas à minha frente minha cabeça rolava num precipício, para onde cai também, ao perder as duas pernas e os dois braços, tão rapidamente que desapareceram em mim as referências espaciais. Num imenso túnel de paredes escamosas, escorreguei como um metal, e cravei numa superfície dessa carne rugosa, que me aparou do arrastão. Presa ali, passei a receber golpes das ondas de uma água salobra que batia em minha cara, ou coroa, não sei, era moeda, um copeque qualquer, menos que nada. E presa às entranhas de um ovovivíparo ou de um cavalo-marinho. Essa sensação permaneceu por muito tempo, como se controlasse a respiração e, mesmo sabendo que era um vintém, respirava. Era moeda porque não sentia pernas ou braços ou cabeça para nadar ou me desprender dali. E ali ainda estive ruminando ideias amaldiçoando o diabo romano que me transformara em trocado. Apanhava das ondas geladas até que uma delas carregou-me dali. Rodopiava como um tostão em mesa de bêbados, enquanto era esgotada por uma correnteza, juntamente com algas e outros pedaços dessas coisas molhadas que estão no fundo do oceano.

Expelida desse pescoço escuro, um horizonte sobre um imenso mar se abria diante de mim. Engolia água, me afogava, mas meus braços reapareceram e minhas pernas, tudo de volta, nadaram. Enxergava a linha do céu e a sensação de frio fora substituída por uma revolta, a qual me dava força e potência para nadar. “Eu estava certa” — pensava minha forma, agora humana — de que fora transformada em moeda, e que meu coração estava serenado por aquele infante e infame. Ao mesmo tempo, eu o queria e o odiava. As braçadas pareciam enormes. Num instante flutuando, olho para

cima e grossas camadas de arbustos retorcidos emaranham-se. Sou catapultada e caio amortecida em palhas, sob um sol vigoroso, recebo a baforada de ventos mornos. Percebo-me nua e de volta ao lugar onde havia adormecido. Levanto-me e avisto minhas roupas adiante, corro até elas mas surge ao longe o bruxo em jeans e sem camisas, recolhendo e amontoado a forragem. Saio correndo em direção a ele com toda a minha raiva, acordo antes de pegar a foice que estava caída próxima à saída estreita. “[...] até que ponto somos fiéis ao nosso corpo, quando se trata de nossas paixões e das nossas vontades?” (NICOLAY, 2011, p. 93)

Considerações finais ao gesto de extrair sonhos do Arquivo

A luz onírica revela-nos a traduzir ou quadros por vezes surpreendentes, está realizando uma tradução da realidade. Cada sonho é uma construção enigmática, ou não, poética ou real demais, repetidora da vigília ou não. É plano de Heterogêneses, que nos diz aquilo que não sabíamos ainda: o quê? pra quem? por quê? para quê? como? quando? onde?

A arte pressupõe um gesto, como nos diz Benjamin (2011) ao longo de sua obra. O gesto de sonho docente ora proposto dimensiona a decomposição curricular para ressemantizações do real¹². O sonho desdobra pensamentos, pois nos demove a perspectivar as interpretações a partir de ideias-imagens, as quais não são verdades ou biombos da realidade. Ao sonhografar, estamos liberando graus de desejo, deflagrando enunciações, um constante porvir: “[...] para que na dimensão poética transcriemos arquivos didáticos e curriculares — dos quais somos arcontes, guardiões e traidores — a docência apresenta-se como o nosso direito de sonhar aulas” (CORAZZA, 2019 a, p. 4). A educação que sonha rompe com uma ideia absoluta do racionalismo estético, segundo a qual o puro e o verdadeiro estariam na esfera da razão e a sensibilidade estaria numa esfera inferior, de lógica autônoma e de relações interpretativas da experiência sensível:

¹² Borges (2018), em estudo sobre a experiência de sonho transubstancial na poesia desasossegada de Fernando Pessoa, evidencia, pela filosofia oriental (Holecck em adaptação da escola Yogãcãra) e pela perspectiva nietzschiana, que a *psyche*, para formar uma única realidade, agarra-se “constantemente aos objetos que cria e a si mesma”. O autor avalia ainda que tal perspectiva “se traduz num primordial roubo de identidade”, já que captura a consciência, a qual “se retira dos níveis mais profundos de si e do ser, se diminui e se fixa à superfície, absolutizando esse nível de percepção “extremamente relativo e limitado”, formando a totalitária e “comum consciência de vigília”, aquela que “tanto mais dorme e sonha quanto mais julga estar desperta” (BORGES, 2018, p. 6).

O trabalho da inteligência consiste em, sob a pressão da sensibilidade, transmutar nosso sofrimento em alegria, ao mesmo tempo que o particular em geral. Somente ela pode descobrir a generalidade e achá-la alegre, encontrando no final aquilo que já estava presente desde o começo, necessariamente inconsciente. (DELEUZE, 2003, p. 70)

O gesto anacrônico do professor-poeta circunscreve-se em forma de expressão, sua prosa tende a torna-se uma revolução semiótica que percorre o caminho inverso desse vestígio de sonho, desse original. Assim, a docência, em seu direito de sonheria (CORAZZA, 2019 a) manifesta-se em multiplicidades, advindas de uma topologia dos sentidos do corpo, das aulas, das subjetivações que inventa, avalia e valora ou descarta.

Operação pela lógica do desejo da docência-pesquisa em tornar-se experiência: pela maquinaria tradutória o poeta-professor usa fragmentos de seus sonhos, da vida, do arquivo. A poesia curricular extravasa-se desse movimento empírico entre o pensamento latente do texto de partida (original) e o conteúdo manifesto do texto de chegada (sonhografias). Em sonho didático o poeta-professor cria e destrói territórios de existências, os quais, a cada repetição, traduzem as diferenças transindividuais dos gestos de Aulas-Sonho.

Ao pisar o território Aula, pisamos o contemporâneo, mas também estamos pisando o terreno psíquico dos corpos que fazem esse encontro aula ser um acontecimento, porque na Aula e no sonho o corpo todo está implicado. Assim, o objetivo dessa sonhografia foi o de movimentar um pensamento de trabalho de sonho, trabalho de desejo. As Aulas-sonho traçam-se em ritmos de uma poética no preparo de aulas.

Despertador

Talqualmente os sonhos, este texto tratou de um cultivo da prática de territórios de existências poéticas (ou seja, que cria imagens com palavras) pelo corpo que lê, que pensa o pensamento, que pensa o sonho. Que pensa a poesia e a “falta da poesia em aula” (CORAZZA, 2019 b). Sonhografar aulas não envolve somente um enfoque diurno do sonho, já que tratamos de material do obscuro quando estamos lidando com o intraduzível: quer seja do arquivo da educação, quer seja do sonho, quer seja da docência-pesquisa, inseparável da vida.

Referências

- AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, S.M.; ADÓ, Máximo Daniel Lamela Adó. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, n. 34, e169875, 2018.
- BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. Trad. José Américo Motta Pessanha et alli. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor [1921]. In: BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. Trad. Suzana Kampff Lages e Ernani Ceusaves. São Paulo: Ed. 34, 2011. p. 101-119.
- BORGES, Paulo. A Vida como Sonho. Rer o Livro do Desassossego à luz do “sonho lúcido” e do “yoga do sonho”. **Revista Educação e Filosofia**. v. 32, n. 66, set./dez, 20 p. 2018.
- CAMPOS, Maria Idalina Krause de. **Paul Valéry educador**. Porto Alegre: Ed. Mikelis, 2018.
- CHÂTELET, Gilles. Para Gilles Deleuze, pensador do gatilho. Trad. Martha Gambini. **Cadernos de Subjetividade**. Org. Suely Rolnik. São Paulo, n. especial, junho 1996. p. 41-44.
- CORAZZA, Sandra Mara. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. **Revista Brasileira de Educação - RBE**. v. 24 Rio de Janeiro, 2019, 15 p. set/out 2019 a, ISSN 1809-449X.
- _____. A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. **Educação em Revista**, v. 35, jul/2019 b. ISSN 1982-6621.
- _____. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. In: CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS/Doisa, 2013. p. 41-70.
- _____. **Caderno de Notas 3**: Didaticário de criação: aula cheia. Coleção Escriteiras. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- _____. **Artistagens**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.
- DALAROSA, Patrícia Cardinale. **Caderno de Notas 4**: Pedagogia da tradução: entre bio-oficinas de filosofia. Coleção Escriteiras. 2011. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000820788&loc=2012&l=4662f0337a0a6035>> . Acesso em 05. dez. 2018.
- DE ABREU, Ovídio. Deleuze e o Eterno Retorno da Diferença. **Revista dois pontos**, Curitiba, São Carlos, vol. 8, n. 2, p. 27-55, outubro, 2011.
- DE ARAUJO, Róger Albermaz De Araujo; CORAZZA, Sandra Mara. Método maquinatório de pesquisa. **Pedagogia y Saberes**, n. 49, p. 67-80, 2018.
- DELEUZE, Gilles. O método de dramatização. In: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 130-152.

- _____. **Proust e os signos**. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. 173 p.
- _____; GUATTARI, Felix. 1914 - Um só ou vários lobos? *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, Vol. 1, 2004. [96 p.] p. 39-52.
- _____. **A imanência: uma vida**. Trad. Tomaz Tadeu. Educação e Realidade. v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002.
- _____. **O ato de criação** [Palestra de 1987], Trad. José Marcos Macedo. São Paulo: Folha de São Paulo, 1999, 14 p.
- _____; GUATTARI, Félix. Percepto, Afecto e Conceito. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. São Paulo : Editora 34, 1997. p. 211-255.
- FREUD, Sigmund. A interpretação dos Sonhos (I, 1900). **Obras Completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Trad. (coord.) Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996, Vol. IV.
- _____. **Los sueños**. Trad. Luis López-Ballesteros Y de Torres. Madri: Aliança Editorial. 1966.
- FOUCAULT, Michel. O corpo utópico. *In*: FOUCAULT, Michel. **El cuerpo utópico. Las heterotopías**. Trad. Cepat. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2010, 7 p. [1966].
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34. 1992.
- HEUSER, Ester Maria Dreher; GUERREZI, Evânio Márton. Uma Aula-Sonho com Gilles Deleuze: produzir simulacros para combater a lobotomia do ensino. *In*: HEUSER, Ester Maria Dreher; AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara. **Aula com ... em vias de uma didática da invenção**. Cascavel/PR: EDUNIOESTE, 2018. p. 135-153.
- _____. (Org.). **Cadernos de Notas 1**: projeto, notas e ressonâncias: um modo de ler-escrever em meio à vida. Coleção Escriteiras. Cuiabá: EdUFMT, 2011.
- LOPES, Marcius A. Loiola. Da Genealogia da moral a O anti-Édipo: a imagem da “falta” como ideal ascético. *In*: LINS, Daniel (Org.). **Nietzsche/Deleuze: imagem, literatura, e educação** — Simpósio Internacional de Filosofia, 2005. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 193-209.
- MONTEIRO, Silas Borges (Org.). **Cadernos de Notas 2**: rastros de escriteiras. Anais do I Colóquio Nacional Pensamento da Diferença Escriteiras em meio à vida (Canela/RS, 3,4 e 5 nov. 2011). Coleção Escriteiras. Canela: UFRGS, 2011.
- NICOLAY, Denis Alcione. Três percepções sobre o trágico em Nietzsche. *In*: RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). **Caderno de Notas 5**: arte, educação, filosofia. Oficinas produzidas em 2011. Coleção Escriteiras. Pelotas: Ed. UFPel, 2013. p. 89-97.

OLEGÁRIO, Fabiane; CORAZZA, Sandra Mara. Escrita do arquivo e a invenção de procedimentos didáticos tradutórios. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 242-258, set./dez. 2018.

PAZ, Octavio. **Marcel Duchamp: ou o Castelo da Pureza**. 3. ed., São Paulo: Perspectiva, 1997. 103 p.

PEREIRA, Nilton Mullet; BELLO, Samuel Edmundo Lopes Pereira. Sujeito e verdade. *In*: MONTEIRO, Silas Borges (Org.). **Cadernos de Notas 2: rastros de escrituras**. Anais do I Colóquio Nacional Pensamento da Diferença Escrita em meio à vida (Canela/RS, 3,4 e 5 nov. 2011). Coleção Escrita. Canela: UFRGS, 2011. p. 101-116.

REIS, Marina dos. **A-traduzir em educação: sonhografias de aula**. 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — FAGED, UFRGS, Porto Alegre, 2019.

RODRIGUES, C.G. O dito e o não-dito na formação de professores nesta contemporaneidade. *In*: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). **Cadernos de Notas 1: projeto, notas e ressonâncias: um modo de ler-escrever em meio à vida**. Coleção Escrita. Cuiabá: EdUFMT, 2011. pp. 121-127.

_____. (Org.). **Caderno de Notas 5: arte, educação, filosofia**. Oficinas produzidas em 2011. Coleção Escrita. Pelotas: Ed. UFPel, 2013.

SOUZA, Rodrigo Matos de. Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 18, p. 234-259, maio-out/2012.

TADEU, Tomaz. Deleuze e escrita educacional: por uma nova estilística. Trabalho Apresentado no GT de Currículo. **26ª Reunião Anual da ANPEd** (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Poços de Caldas, 5 a 8 de outubro de 2003. 9 p.

TOLEDO, Dina. Nietzsche e a retórica. *In*: LINS, Daniel (Org.). **Nietzsche/Deleuze: imagem, literatura, e educação** — Simpósio Internacional de Filosofia, 2005. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 107-122.

TÜRCKE, Christoph. **Filosofia do Sonho**. Trad. Paulo Rodi Schneider. [Coleção Filosofia, 36]. Ijuí: Unijuí, 2010.

LEITURA E APREENSÃO DA VISUALIDADE: UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO

CONCEIÇÃO, Simone Rocha da (UFRGS) ¹
PILLAR, Analice Dutra (UFRGS) ²

Introdução

As imagens, sejam elas estáticas ou em movimento, estão por toda parte: na televisão, no tablet, no computador, no smartphone, nas revistas, nos jornais, nos cartazes e nos outdoors espalhados pela cidade. Com tanto a ver, é necessário olhar tudo rapidamente, para dar conta da urgência das atualizações, a ordem é estar permanentemente conectado e consumir cada vez mais imagens. Contudo, esse consumo frenético é diametralmente oposto à capacidade de gerar reflexões acerca das imagens consumidas. Por mais que existam relações implícitas e explícitas contidas nas imagens, a tendência é nos deixar levar por esse consumo irrefletido. É dessa forma que a mídia explora o hiperdesenvolvimento da linguagem visual, gerando armadilhas nas quais caímos todos os dias, por não sabermos ler a visualidade contemporânea em sua complexidade.

De acordo com dados do Painel Nacional de Televisão/Ibope Media, o tempo médio diário que crianças e adolescentes, com idades entre 4 e 17 anos de todas as classes sociais, passam em frente à televisão passou de 4h43 (2004) para 5h35 (2015). Além disso, embora ainda existam desigualdades de acesso e no uso das tecnologias, é preciso considerar que 86% da população, entre 9 e 17 anos, utiliza a internet, e desses, 83% admite assistir a vídeos, programas, filmes ou séries on-line (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2019). Da população investigada, calcula-se, então, que aproximadamente 17 milhões de usuários utilizam a internet para assistir produtos audiovisuais e o fazem através de diferentes tipos de equipamentos (Smart TV, tablet, computador, smartphone, videogame). Dessa forma, os conteúdos são consumidos de forma cada vez mais personalizada (canais por assinatura, vídeos on demand, sites de compartilhamento de vídeos, serviços de streaming etc.). Essa autonomia

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: simone.rocha@ufrgs.br.

² Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: analice.pillar@ufrgs.br.

permite determinar o que, como e quando assistir às produções audiovisuais. Há, desse modo, uma demanda constante por reflexões acerca do impacto desses novos comportamentos, sobretudo, no que tange à educação.

A partir da década de 80, intensificam-se as estratégias que fomentam a leitura e apreensão de imagens, especialmente no âmbito das Artes Visuais como, por exemplo: Estudos sobre a Cultura Visual, seja como forma de “ampliar a análise visual circunscrita à Arte para outros universos visuais”, seja como “necessidade de encarar criticamente a produção do povo, das minorias e das mídias” (BARBOSA, 2013, p. 14-15); Abordagem Triangular, que problematiza a necessidade da articulação entre produção, contextualização e fruição de imagens, sejam elas oriundas do campo das artes ou extraídas do cotidiano; e Semiótica Discursiva que, como uma teoria geral da significação, busca entender o que o texto diz (conteúdo) e como faz para dizer o que diz (expressão), considerando como texto qualquer manifestação verbal, visual, sonora ou sincrética.

O texto que segue, resulta de questões decorrentes de inquietações enquanto docente: Como fomentar nos estudantes o desenvolvimento de competências que os tornem aptos a apreender a visualidade contemporânea? Como as produções audiovisuais presentes no cotidiano dos estudantes articuladas às produções audiovisuais artísticas contemporâneas podem produzir efeitos de sentido relevantes para estes estudantes? O objetivo é criar um simulacro dinâmico (a partir da articulação entre duas produções audiovisuais) que permita representar um conjunto de fenômenos (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 284) capaz de suscitar reflexões acerca das possibilidades de apreender criticamente o mundo e suas visualidades. Optou-se pela série de animação *O Incrível Mundo de Gumball* por sua popularidade entre os estudantes, da qual elegeu-se um episódio dentre os 200 distribuídos em seis temporadas. A partir do episódio selecionado, foram identificadas aproximações e a possibilidade de vínculos em relação ao tratamento dado às imagens com a videoinstalação *Cinema Lascado*, da artista e pesquisadora Giselle Beiguelman. As inter-relações foram estabelecidas considerando que essas duas produções audiovisuais permitem questionar a própria estrutura e funcionamento das imagens e das representações. Para aportar a problemática empreendida, recorreu-se ao referencial teórico-metodológico da Semiótica Discursiva, que possibilita compreender como se produz e apreende os efeitos de sentido de uma criação audiovisual a partir das relações estabelecidas entre as linguagens visual e sonora; bem como os regimes de interação e sentido propiciados por essas criações. Assim, primeiramente serão feitas a descrição e a análise de

cada uma das produções e, em seguida, serão tecidas relações entre elas, identificando os regimes de interação propostos.

Leitura e apreensão da visualidade: um desafio contemporâneo

A visualidade contemporânea, tal como se apresenta, leva-nos a crer que as imagens têm substituído com vantagem os textos verbais. Exemplo disso são os inúmeros *emojis*³ que utilizamos na tentativa de sanar o problema da urgência das comunicações instantâneas. De seu uso intenso resultou que, em 2015, o dicionário Oxford elegeu como a palavra do ano o *emoji* ‘rosto com lágrimas de alegria’, devido a sua popularização e reconhecida significância cultural. Entretanto, tamanha popularização não afasta eventuais erros de interpretação, nem a possibilidade de uma leitura equivocada⁴.

Incorrer em interpretações visuais frágeis sublinha nossa incapacidade de ler imagens ou a tendência em realizarmos leituras apressadas – aspectos que nos levam a apreender as imagens em suas formas estereotipadas, descontextualizadas e mais óbvias, desprezando, com frequência, os sentidos que se encontram nas relações textuais (RAMALHO e OLIVEIRA, 1998). É dessa forma, também, que acabamos assimilando inconscientemente ideias, conceitos e comportamentos – por meio das imagens (BARBOSA, 1998; ACASO, 2009; HERNÁNDEZ, 2000).

Não há como negligenciar “que os espaços da mídia se constituem como lugares de formação” extremamente “poderosos no que tange à produção e circulação de valores, concepções e representações” (FISCHER, 2002, p. 153). Nessa perspectiva, organizações como o Instituto Alana, têm denunciado empresas de diversos segmentos que adotaram práticas abusivas e ilegais quanto ao direcionamento da publicidade ao público infantil, incluindo as que o fazem de forma velada por meio de *youtubers* mirins. Para o Instituto Alana, “proteger as crianças da publicidade é uma obrigação compartilhada entre Estado e sociedade, incluindo empresas, organizações, família e **educadores**” (Instituto Alana, *grifo nosso*).

Dessa forma, como educadores, precisamos com urgência conceber estratégias pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento de competências específicas e incluí-las nas práticas educativas para que os

³ Termo japonês, constituído pelo *e* (imagem) + *moji* (palavra); é uma pequena imagem ou ícone usado para expressar uma ideia ou emoção.

⁴ Pessoas que fazem uma leitura superficial do *emoji* “rosto com lágrimas de alegria”, podem equivocadamente “ler” apenas as lágrimas e, independentemente de qualquer outro elemento visual presente neste *emoji*, interpretá-lo como um símbolo de tristeza.

estudantes tenham a oportunidade de transformar as informações visuais, com as quais se deparam todos os dias, em conhecimento. Por competência entendemos que, no âmbito da educação, esta resulta da articulação coordenada entre conhecimentos (saber), habilidades (fazer) e atitudes (ser), condição imprescindível para a realização de uma tarefa, para solucionar um problema ou para atuar em um determinado contexto. No contexto semiótico, para um sujeito realizar algo (performance), deverá antes reunir um conjunto de saberes (competência) necessários para tal, sendo que a verificação ou a comprovação de que o sujeito possui determinada competência só é possível mediante a realização exitosa de uma determinada demanda. A competência se refere, portanto, ao *saber* e ao *poder* modalizando o *fazer*. Dessa forma, o sujeito competente é aquele que *sabe-fazer* e/ou *pode-fazer* algo.

O sinal e Cinema Lascado: incursões pela estética *glitch*

Elegeram-se duas produções audiovisuais: uma de origem televisiva e, portanto, pertencente ao cotidiano dos estudantes; e outra, uma videoinstalação de arte contemporânea, buscando ampliar os horizontes perceptivos dos estudantes. Assim, foram analisadas e inter-relacionadas: *O sinal*⁵, episódio número 24 da quarta temporada de *O Incrível Mundo de Gumball* e *Cinema Lascado*⁶, da artista e pesquisadora brasileira Giselle Beiguelman. A escolha dessas produções teve como critério ambas comportarem metalinguagens, isto é, voltam-se sobre si mesmas, permitindo questionar a própria estrutura e funcionamento das imagens e das representações. São produções que nos fazem pensar, desmembrar, recriar e desdobrar sons e imagens em uma perspectiva sincrética. Implica, portanto, em considerarmos que os efeitos de sentido são produzidos e elaborados pela articulação, dissonante ou consonante, entre sons e imagens, e, ainda, que a percepção de uma linguagem influencia e transforma a percepção de outra, “amalgamando o sentido entre as duas linguagens” (FECHINE, 2009, p. 346).

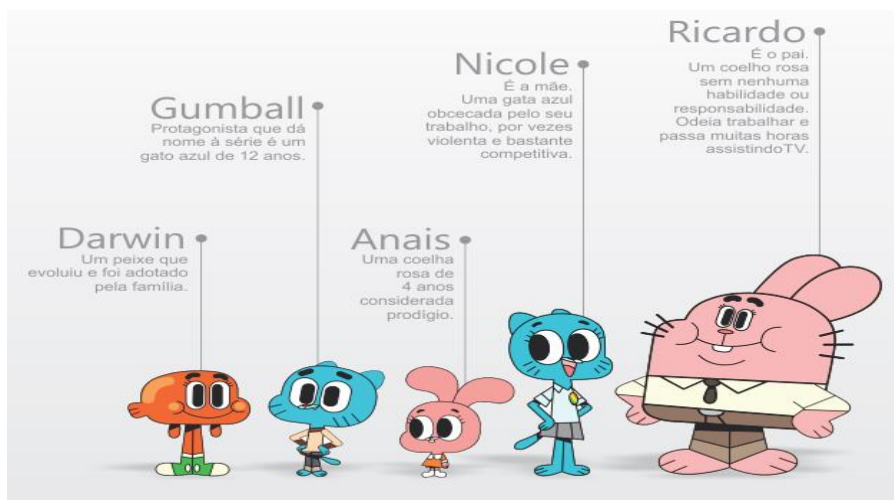
A série de animação *O Incrível Mundo de Gumball*, criada em 2011 por Ben Bocquelet para o Cartoon Network, mescla, em uma mesma cena, diferentes técnicas de animação (do tradicional 2D aos efeitos CGI), aspecto que, esteticamente, chama atenção. A série gira em torno de Gumball, um gato azul desastrado, de doze anos e sua família (Figura 1): Ricardo é o pai,

⁵ Disponível em: <https://youtu.be/0QrqUq5kEvs>. Acesso em 13 de dezembro de 2019.

⁶ Disponível em: <https://vimeo.com/21259336>. Acesso em 13 de dezembro de 2019.

um coelho rosa, desempregado e com inteligência duvidosa; Nicole é a mãe, uma gata azul, extremamente competitiva, a única que trabalha para sustentar a família; Anais é a irmã, uma coelha rosa, de quatro anos e com altas habilidades; e Darwin, um peixe de estimação que, após sua evolução, desenvolveu pernas, braços, aprendeu a falar, foi adotado pela família e passou a ser o irmão de Gumball e Anais.

Figura 1 – Personagens principais: Família Watterson



FONTE: Infográfico desenvolvido pela autora a partir de <https://lamuruanimacion.wordpress.com>

No episódio *O sinal* (T4E24), a trama desenvolve-se a partir de problemas decorrentes de falhas nos sistemas de transmissões, físicas ou não, como as de telefone, rádio, satélite, internet etc. Na primeira cena desse episódio, Darwin está em uma loja escolhendo e experimentando chapéus. Ao perguntar a opinião de seu irmão Gumball sobre um determinado boné, a cena trava por alguns instantes, simulando uma falha de transmissão como as que ocorrem em sinais de TV por satélite (Figura 2). Deparamo-nos, assim, com um tipo de falha conhecida como *glitch*. Essa falha que ocorre durante a fala de Gumball, atrapalha a comunicação e subverte a real intenção que era a de elogiar o irmão. Darwin passa, então, a receber uma mensagem “corrompida”, que o leva a entender que Gumball estava lhe insultando.

Figura 2 – Cena que simula um glitch



Fonte: <https://youtu.be/0qrqq5keys>

Na tentativa de driblar os *glitches*, que irrompem aleatoriamente ao longo do episódio e que comprometem progressivamente a comunicação entre os irmãos, Gumball decide escrever uma carta para explicar ao irmão o que está acontecendo. Inicia essa escrita com lápis e papel, mas a substitui por pena e tinta. Depois recorre à máquina de escrever e, finalmente, ao *notebook*. Neste instante, estabelecem-se relações de contraste entre a evolução e a obsolescência das tecnologias relacionadas à escrita. Sua capacidade de expressão escrita – em confronto com as tecnologias identificadas, disforicamente, como obsoletas – torna-se nula ou limitada como se só pudesse fluir a partir de uma tecnologia de ponta. Dessa forma, Gumball não consegue redigir a carta com lápis e papel nem com a pena ou a máquina de escrever, mas obtém êxito ao substituir as tecnologias, consideradas “ultrapassadas”, pelo *notebook*. Na medida em que Gumball vai redigindo a carta ao irmão, podemos “ouvir” os seus pensamentos, por meio do recurso narrativo, conforme a transcrição a seguir:

Querido Darwin, você não é só meu irmão, você é muito amigo meu. Você não é feio. O seu rosto é muito bonito e eu me sinto muito horrível pelo que aconteceu hoje. Espero que não deixe de ser meu amigo por isso. Eu odeio te ver chateado, porque quando você chora eu choro. Até espero que isso não aconteça nunca mais. Do seu melhor amigo, Gumball.

Neste instante, o enquadramento da cena, que privilegiava apenas Gumball em sua escrivaninha, amplia-se para um plano mais aberto revelando que Darwin encontra-se atrás de Gumball. Ao ser interpelado por Darwin sobre o que estava fazendo, Gumball responde que estava lhe

escrevendo uma carta. Darwin pede, então, para Gumball ler carta e, ao fazê-lo, novamente, os *glitches* corrompem a mensagem, que passa a ser:

Querido Darwin, você ~~não é só meu irmão, você~~ é muito amigo meu. ~~Você não é feio. O seu rosto é muito bonito e eu me sinto muito horrível pelo que aconteceu hoje.~~ Espero que ~~não~~ deixe de ser meu amigo por isso. ~~Eu odeio te ver chateado, porque quando você chora eu choro.~~ Até ~~espero que isso não aconteça~~ nunca mais. ~~De seu melhor amigo,~~ Gumball.

Esse defeito, percebido tanto na imagem quanto no som, decorre do comportamento inadequado de um dado sistema gerando, por consequência, falhas em sua programação; trata-se do *glitch* propriamente dito. A partir da descrição desses excertos do episódio *O sinal*, que ressaltam os *glitches e seus efeitos de sentido*, identificou-se a possibilidade de relacioná-los, no âmbito das Artes Visuais, a dois aspectos concernentes às pesquisas de Giselle Beiguelman: um que problematiza as imagens digitais como fragmentos pixelados e outro, denominado pela pesquisadora, estéticas da obsolescência tecnológica, em que

por meio do diálogo forçado entre aparatos que não falam a mesma língua – um aplicativo de edição de vídeo para imagens de baixa resolução que a artista o obriga a processar imagens estáticas de alta resolução, por exemplo – ocorre um esgarçamento da imagem, uma série de fraturas que corrompem o arquivo original e geram, no núcleo da imagem, um novo tempo. O tempo do olhar alongado, desacelerado. Esse tempo que interroga a nossa percepção visual anuncia o que podemos denominar de uma “imagem pensante” que deambula entre transparências e opacidades (CHIODETTO, 2016).

Existem duas versões da videoinstalação *Cinema Lascado* que exploram vias elevadas, uma apresenta imagens da implosão da Perimetral, no Rio de Janeiro, e outra realizada no Elevado Costa e Silva, popularmente conhecido como Minhocão, em São Paulo. A análise que segue diz respeito ao *Cinema Lascado – Minhocão*. Nesta videoinstalação a artista, ao justapor vídeos com planos de visão diferentes da mesma via elevada, proporciona ao espectador a visualização simultânea de trajetos realizados na via superior e na inferior do viaduto. Elaborada, dessa forma, uma metáfora audiovisual

acerca da percepção contemporânea como sendo fragmentada, fraturada, interrompida, atropelada pela demanda e cuja totalidade não pode ser apreendida devido à urgência imposta pela imagem seguinte. Nesse caso, temos uma dupla apreensão: uma na qual o espaço ordinário é visualmente desconstruído e outra na qual esse espaço é simultaneamente reconstruído pela audição.

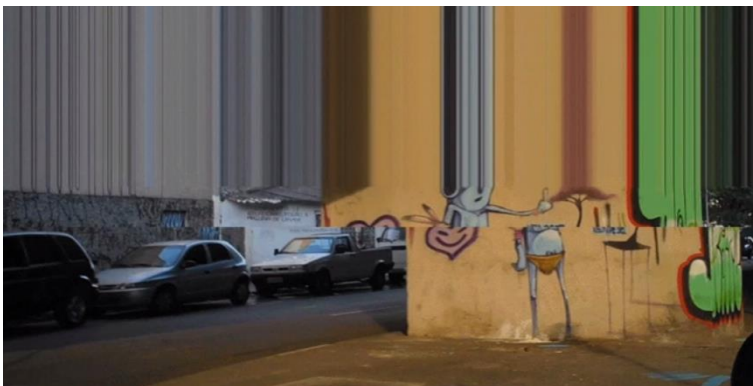
No que tange ao aspecto visual, há, na videoinstalação, uma apresentação sequencial de imagens estáticas. Os *glitches* decorrem sugerindo, então, que a frequência de exibição das imagens suplanta a velocidade de seus processamentos. Dessa forma, faz referência à apreensão fragmentada na qual, por mais que se tente visualizar simultaneamente as vias superior e inferior do Minhocão, acaba revelando a incapacidade de apreensão do todo.

São os sons, quando em consonância, que dão à videoinstalação o caráter de unidade e corroboram, ainda, na ideia de sequencialidade entre as imagens estáticas. Contudo, mesmo que por alguns instantes os sons se tornem dissonantes, isto é, que se alternem evidenciando ora os sons provenientes da via superior, ora os da inferior, não há nisso dissolução ou descontinuidade na narrativa. O que se observa é uma maior ênfase sobre uma das vias, pois, ao invés de apreendermos o todo (ruído), detectamos apenas os sons (sinal) característicos de uma das vias, buscando assim relacioná-los às imagens da via que os caracterizam. São os sons, portanto, que conduzem o olhar, ora para o todo, ora para parte da videoinstalação.

Em Gumball, tanto as características sonoras quanto as visuais reforçam a ideia de fragmentação, ao entrarem em consonância durante a simulação do erro de transmissão do sinal digital de TV. Em *Cinema Lascado*, as imagens denunciam alguma incompatibilidade, por não serem carregadas adequadamente pelo *software*. Entretanto, as trilhas sonoras, ainda que em determinados momentos possam ser ouvidas simultânea ou separadamente, por não se interromperem como as imagens, atuam na contramão da fragmentação e acabam “costurando” ou promovendo o encadeamento entre as imagens. Dessa forma, a apreensão audiovisual remete à ideia de um vídeo, gerado quadro a quadro.

Do mesmo modo como no episódio *O sinal*, de *O Incrível Mundo de Gumball*, na videoinstalação *Cinema Lascado – Minhocão*, Beiguelman explora, entre outros aspectos, os *glitches* como acidentes dotados de qualidades estéticas (Figura 3).

Figura 3 – Frame da videoinstalação Cinema Lascado – Minhocão.
Galeria Baró, São Paulo, 2010



Fonte: <https://vimeo.com/16681626>

No âmbito das artes visuais, a *Glitch Art* é um dos atuais desdobramentos da arte digital, desenvolvendo-se a partir da exploração de uma estética ligada ao erro. Esses *glitches* admitem duas classificações, inicialmente cunhadas por Moradi (2004) diante da necessidade de diferenciar a natureza intrínseca das imagens quanto às falhas reais ou artificiais, ou seja, voltam-se para questões envolvendo as falhas e suas manifestações visuais. Surgem, assim, os termos *Pure Glitch* e *Glitch-alike*, um referindo-se à falha não intencional e aleatória, e outro, à falha intencional e programada, respectivamente.

Nos dois exemplos apresentados – o de Gumball e o de *Cinema Lascado* –, percebemos que as falhas são obtidas intencionalmente, resultando em *glitches* do tipo *alike*. Em Gumball, constatamos que estes são propositalmente obtidos a partir de efeitos visuais que simulam as falhas. Encontram-se, portanto, relacionados às questões de representação, tal como ocorre na pintura *A traição das imagens* (Figura 4), de René Magritte, em que a imagem é a representação do cachimbo e não o objeto cachimbo. Da mesma forma, os *glitches* percebidos no episódio *O sinal*, não são de fato *glitches*, mas representações que simulam os efeitos visuais e sonoros dos *glitches*. Beiguelman, por sua vez, submete imagens em alta definição a um *software* antigo de geração de GIF animado. Este, por não suportar o tamanho das imagens, acaba por colapsá-las, “esticando” parte das imagens, numa espécie de implosão interna resultante da incapacidade de leitura e de transcrição dessas imagens pelo *software*. Entretanto, ainda que o resultado possa ser considerado um *Pure Glitch* (gerado aleatoriamente pelo *software*),

é a artista quem manipula as condições necessárias à sua geração, bem como, é ela quem decide quais dos resultados obtidos ao final do processo atendem ou não aos seus critérios estéticos.

Figura 4 – A traição das imagens (1929), de René Magritte



Fonte: <https://collections.lacma.org/node/239578>

Nessa perspectiva, o *Glitch-alike* poderia ser associado aos conceitos de fratura — um acontecimento inesperado, um acidente estético que rompe com a continuidade de uma situação e provoca efeitos de sentido — e escapatória⁷ — uma construção metódica do sentido estético pelo sujeito — abordados pela teoria semiótica discursiva. Segundo Landowski,

uma vez reduzido o acaso ao estatuto de aparência enganosa atrás da qual se oculta a realidade de uma intencionalidade ou uma causalidade a descobrir, estão dadas as condições de passagem de um regime a outro –

⁷ No livro *Da Imperfeição*, Greimas (2002) trata dos conceitos de fratura e escapatória. Landowski (2017, p. 111), em *Com Greimas: interações semióticas*, retoma esses conceitos, propõem outra leitura e ressalta que tanto nas fraturas como nas escapatórias há “a apreensão de determinada forma de presença sensível do sentido”.

neste caso, a possibilidade de uma *escapatória* (LANDOWSKI, 2014, p. 75).

Assim, os *glitches* explorados por Beiguelman, considerando os regimes de interação e sentido, ou seja, os modos de interação que a videoinstalação provoca, desenvolvem-se como escapatórias (intercâmbio entre os regimes da manipulação e do acidente⁸). Pois se trata de uma ação manipulatória da artista, criando as condições para que os acasos ocorram. Embora a artista trabalhe com resultados obtidos ao acaso, houve antes a intencionalidade ao manipular, controlar e criar estratégias para a geração dessas imagens que, ao final, ainda são submetidos aos critérios de seleção elaborados pela artista, aceitando ou refutando-os.

A estética *glitch* desenvolve-se, então, em uma perspectiva subversiva e de descontinuidade. Na contramão do hiperdesenvolvimento de tecnologias que privilegiam a perfeição e que busca suprimir os erros e as falhas, o *glitch* revela e expõe a fragilidade do código-fonte de arquivos digitais.

Competências e estratégias para apreensão crítica de produções audiovisuais

Se o objetivo é suscitar nos estudantes o desenvolvimento de competências para a apreensão crítica de produções audiovisuais, isto é, para que os estudantes questionem e busquem conferir sentido tanto no que há de explícito quanto implícito nas produções audiovisuais que consomem diariamente ou mesmo nas produções artísticas contemporâneas, a curadoria pedagógica precisa, então, instigar o estudante, em nível crescente de complexidade, para que, ao final do processo disponha de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes a tal competência. Em outras palavras, implica em gerar condições para que o estudante elabore individualmente ou se aproprie coletivamente de instrumentos intelectuais e que estes possam ser mobilizados sempre que um problema, real ou fictício,

⁸ Landowski (2014) ao tratar dos regimes de interação e sentido refere quatro modos distintos de relação: (1) *programação* que diz respeito àquelas situações em que há uma regularidade de ações a serem feitas numa determinada sequência; (2) *manipulação* que envolve um contrato entre um manipulador e um manipulado, no qual há uma intencionalidade do manipulador em motivar o manipulado a realizar uma determinada ação através da utilização de diversas estratégias de persuasão, tais como, a tentação, a intimidação, a provocação ou a sedução; (3) *ajustamento* em que é o princípio da sensibilidade que vai reger as formas de interações entre as pessoas; (4) *acidente* em que algo inesperado faz com que se altere a continuidade dos acontecimentos.

o exigir. Quanto aos docentes, as competências semióticas em questão, são as relativas à capacidade *fazer-querer-saber* ou *fazer-querer-fazer*.

A fase inicial, de qualquer projeto de aprendizagem, deveria ser a do encantamento, sendo atravessada por procedimentos com os quais o professor busca estabelecer um contrato de adesão por parte dos estudantes à sua proposta, seduzindo ou os provocando para que queiram-fazer algo. Trata-se, então, de um primeiro movimento, realizado pelo professor em direção aos estudantes, procurando estabelecer pontos de ancoragem em comum com eles. Consideremos que esse ponto de ancoragem seja estabelecido a partir da animação *O Incrível Mundo de Gumball*. Dessa forma, valendo-se de uma estratégia lúdica, de entretenimento – supostamente desprovida de intenções pedagógicas – seria possível capturar a atenção e, com maior espontaneidade, obter a adesão dos estudantes à proposta.

Com base nisso, as interações entre estudantes/animação, estudantes/estudantes e estudantes/professor se estabelecem concomitante à exibição. Tomando como parâmetro experiências semelhantes, é possível inferir que, durante a exibição da animação, enquanto uns estudantes riem despreocupadamente, outros busquem o olhar de aprovação dos colegas ou do professor a cada situação cômica ou inesperada vivenciada. Dessa forma, reafirmam, equiparam e ajustam os efeitos de sentidos estabelecidos ou os ressignificam produzindo outros novos, adaptando suas reações, percepções e condutas em relação ao outro a partir do que estão assistindo.

Ao final de atividades como essa, observa-se que os estudantes retomam imediatamente os elementos que mais chamaram a atenção, estabelecendo aproximações com experiências pessoais semelhantes às que acabaram de assistir e, por vezes, indagando a respeito dos aspectos visuais ou técnicas empregadas. Estabelece-se, então, um contexto comum entre professor/estudantes e estudantes/estudantes, em que estão dadas as condições para que se prossiga desdobrando e complexificando as questões apontadas inicialmente pelos estudantes.

Neste ponto, o professor pode aferir as competências que os estudantes já dominam e quais ainda precisam ser desenvolvidas. É a partir deste momento que o professor pode se ver como um “inventor do cotidiano”, como aquele que “reconstrói a cada dia seu próprio mundo enquanto universo signficante” (LANDOWSKI, 2014, p. 41), mas não o faz sozinho. Tal aspecto remete à sensibilidade do professor para considerar no planejamento de suas atividades algo que não é possível estabelecer *a priori*, mas que vai sendo construído na interação com os estudantes. De acordo com Landowski (2014, p. 50), é nessa interação que “as partes coordenam

suas dinâmicas por meio de um fazer conjunto” e, como não há programas preestabelecidos, instauram-se “possibilidades de emergência de efeitos de sentido inéditos”, interessantes tanto para os estudantes quanto para o professor. De acordo com Vieira (2007), essa aprendizagem conjunta, em colaboração entre estudantes e professor:

cria uma sensação de sinergia. [...] O resultado do conhecimento adquirido e compartilhado é muito maior do que aquele que seria gerado por meio do envolvimento individual e independente com o que se estuda. Lévy (1999) recorda que os professores também ganham nesse processo: eles aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente seus saberes disciplinares e suas competências pedagógicas (VIEIRA, 2007, p. 61).

Há, pois, um esforço cognitivo mútuo: do professor, que precisa planejar as proposições sem delimitá-las, na medida em que deve considerar os interesses e as necessidades dos estudantes; dos estudantes, que precisam, em colaboração com os colegas e professor, elaborar e se apropriar de um conjunto de instrumentos intelectuais para solucionar um dado problema; e de ambos, quanto à gestão compartilhada das aprendizagens.

Desenvolver competências para a apreensão crítica de produções audiovisuais envolve, em outras palavras, construir sentidos a partir da relação entre os elementos constitutivos de determinada produção visual ou audiovisual, dos conhecimentos que professores e estudantes possuem, bem como do contexto em que estão inseridos.

Considerações finais

Parte-se da constatação de que convivemos com produções visuais e audiovisuais diariamente, contudo, a demanda e a urgência com que essas criações chegam até nós, levam-nos a consumi-las de forma irrefletida. Quando desprovidos de uma perspectiva crítica, esse consumo tende a tornar os sujeitos vulneráveis, por exemplo, quanto às estratégias utilizadas pela mídia que visa a, em última instância, vender produtos e fidelizar clientes.

Buscou-se, então, elaborar um simulacro que permitisse representar um conjunto de fenômenos em seus aspectos audiovisuais para refletir sobre competências discentes e docentes, bem como, estratégias para alcançá-las. Assim, a escolha do produto cultural pertencente ao dia a dia dos estudantes é empreendida com o intuito de gerar tensões entre os conteúdos que

normalmente não circulam dentro da escola. Essa é uma ação pedagógica que visa a desconexão, uma quebra de paradigma intencional, uma aproximação com o contexto no qual os estudantes estão inseridos, por meio de uma abordagem que se desdobra via entretenimento. Por ser uma abordagem leve e indireta, não há, logo de início, um propósito pedagógico ou uma intenção deliberadamente educativa, aspecto que facilita o envolvimento dos estudantes com a proposta. Trata-se de um jogo, que abarca algumas estratégias e muitos riscos, simultaneamente. O primeiro momento, que caracteriza a apresentação de uma proposta, deve ser o de encantamento e sedução. É preciso, portanto, ir percebendo o que os estudantes estão sentindo, contagiando-os e permitindo-se contagiar, neste caso, pelos sons e imagens que passam a mediar as trocas recíprocas entre o professor e os estudantes e entre os próprios estudantes. Na instauração desse momento não há respostas certas ou erradas, mas, sim, o momento de perceber e de estabelecer pontos de ancoragem, de contatos em comum, entre professor-estudante e estudante-estudante, para só depois buscar estabelecer relações significativas com o conteúdo. Espera-se que os estudantes sejam, então, capazes de elaborar e de se apropriar de instrumentos intelectuais – conhecimentos, habilidades e atitudes – e, que esses possam ser mobilizados, também, em situações do dia a dia, para além das propostas em sala de aula.

Referências

- ACASO, M. **La Educación Artística no son manualidades**: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. 2. ed. Madrid: Catarata, 2009.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, A. M. **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHIODETTO, E. **Cinema Lascado**. : <<http://ederchiodetto.com.br/cinema-lascado-giselle-beiguelman-texto-do-curador>>Acesso em: 26 novembro 2019.
- COMITÉ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**: Tic Kids online Brasil 2018. São Paulo: CGI.br, 2019.
- FECHINE, Y. Contribuições para uma semiotização da montagem. In: OLIVEIRA, A. C. D.; TEIXEIRA, L. (.). **Linguagens na comunicação**: desenvolvimento de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. p. 323-370.

- FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. p. 151-162.
- GREIMAS, A.J. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker, 2002.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.
- HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- INSTITUTO Alana. Disponível em: <www.alana.org.br>. Acesso em: 26 novembro 2019.
- LANDOWSKI, E. **Com Greimas: interações semióticas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.
- LANDOWSKI, E. **Interações arriscadas**. Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, São Paulo, 2014.
- MORADI, I. **Glitch Aesthetics**. Mestrado (multimedia Design). The University of Huddersfield. West Yorkshire. 2004.
- RAMALHO e OLIVEIRA, S. R. **Leitura de Imagens para a Educação**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 1998.
- VIEIRA, L. M. M. **Comunidades virtuais: um estudo do caso nos cursos de pós-graduação do NAVI/EA/UFRGS**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração. Porto Alegre. 2007.

PROGRAMA DE RÁDIO JC PAPO RETO COMO INSTRUMENTO PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

CREPALDI, André (UNILA) ¹

Introdução

Considerado um dos meios de comunicação mais tradicional no Brasil, o rádio se destaca desde o seu surgimento na década de vinte, devido a sua caracterização formada pela portabilidade, imediatismo e oralidade. Adquiriu a preferência de muitos ouvintes brasileiros durante sua história, marcada pela presença de programação educativa, cultural, radionovelas e, atualmente, musical.

Após a primeira transmissão no Brasil na década de 1920, foi idealizado como ferramenta educativa, assim como, com esse objetivo, veiculou durante alguns anos programação cursos, oficinas e palestras. O caráter educativo foi idealizado pelo fundador do meio, o professor Edgar Roquette Pinto (TAVARES, 1997).

Conforme o objetivo de Roquette Pinto, deveria ser utilizado como meio a educação, prestar serviço à sociedade, levar informação e conhecimento as comunidades. Porém, o projeto idealizado foi interrompido com a legalização da publicidade no rádio na década de 1930, no governo do então presidente, Getúlio Vargas, a partir do decreto nº 21.111 de 1º de março de 1932 (TAVARES, 1997).

Logo após o surgimento da televisão na década de cinquenta, cogitou-se o desaparecimento do rádio, em decorrência da nova linguagem de comunicação presente nesse novo meio, composta por som, imagem e texto. Porém, se reinventou e sobreviveu a sua primeira ameaça de desaparecimento em que, alguns anos mais tarde, voltaria a ser questionado a sua sobrevivência após o surgimento da internet no Brasil na década de 90.

Com a presença da web, o modelo de rádio conhecido como hertziano deixará de ser apenas som, e passará a adquirir novas linguagens por meio do som, imagem, texto e hipertexto. Com esse avanço tecnológico, se expandiu o alcance de transmissão, considerando que, com a internet, a

¹ Mestrando Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos, pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Graduado em Comunicação Social: Publicidade e Propaganda, pelo Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz - FAG. E-mail: crepaldi_fm@hotmail.com

programação também é transmitida online, com possibilidade de acesso em todo o planeta. De modo geral, a world wide web permitiu novas experiências no modo de transmissão e recepção.

Nesse sentido, em decorrência do surgimento da internet no país, criou-se a primeira emissora de webradio no de 1998, a Totem (PRATA 2013). A partir de então, esse novo modelo de rádio tem sido utilizado com frequência pelos professores como uma ferramenta estratégia de ensino e aprendizagem, considerando suas características de baixo custo de instalação, facilidade de operacionalizar os equipamentos e alcance de transmissão, uma vez que diversos públicos podem ter acesso a emissora acessando a página na web.

Para tanto, pode ser uma ferramenta de potencialização do ensino e aprendizagem. Assim, o programa JC Papo Reto pode contribuir para a emancipação do aluno por meio de atividades de pesquisa, produção textual, apresentação, expressão, assim como na identificação profissional. Poderá contribuir também para o desenvolvimento da criticidade, trabalho coletivo, cidadania e construção do conhecimento a partir da produção de reportagem.

De modo geral, o objetivo dessa pesquisa foi compreender como o programa JC Papo Reto pode contribuir para a qualidade da educação, a partir da concepção de educação emancipadora em que defende Paulo Freire. O programa referido é veiculado aos sábados, das 11 às 12 horas, pela webradio Floresta News de Cascavel-PR. O estudo é de cunho bibliográfico, com base no estudo de caso da rádio referida. A coleta de dados, realizada no mês de julho de 2019, constitui-se por meio de entrevista semiestruturada e observação.

Para atingir ao objetivo proposto, o estudo se divide em capítulos. Inicialmente, será apresentado uma breve história do rádio no Brasil e conceitos de webradio, a partir da abordagem teórica de Amarante, Diegues, Kischinhevsky, Peruzzo e Prata. Em seguida, será apresentado os conceitos teóricos de qualidade de educação, a partir da perspectiva de educação emancipadora, defendida por Paulo Freire, assim como o uso do meio webradio como ferramenta emancipadora. No próximo capítulo, apresentará o programa JC Papo Reto, produzido por alunos e sob orientação de uma professora de instituição pública estadual de ensino de Cascavel-PR. E, por fim, o último capítulo refere-se as considerações finais.

Uma breve história do rádio no Brasil

Desde a primeira transmissão realizada no ano de 1922, o rádio passou por diversas transformações ao longo dos anos (TAVARES, 1997).

Devido a sua característica de instantaneidade, baixo custo e fácil acesso, foi o principal meio de informação e comunicação de comunidades do interior do Brasil e se consolidou como um dos principais meios de comunicação popular.

Ocupou espaço na sala de estar de residências de muitos brasileiros durante os primeiros anos de transmissão. As emissoras eram mantidas por meio de doações e mensalidades pagas pelos ouvintes, e diversas famílias se reuniam para ouvir, pois uma minoria possuía aparelhos receptores devido ao custo elevado. Se consolidou durante as primeiras décadas de transmissão no país, e com o surgimento da televisão na década de cinquenta, se reinventou e adquiriu novos formatos de programação.

A primeira transmissão de rádio realizada no Brasil ocorreu no Rio de Janeiro no ano de 1922, em comemoração ao centenário de independência do país. Um ano depois, é criada a primeira emissora de rádio, a Sociedade do Rio de Janeiro, fundada pelo professor Edgard Roquette Pinto e Henrique Charles Morize (TAVARES, 1997).

A emissora instalada pelo professor Roquette Pinto havia sido projetada a partir do viés educativo.

Rádio Sociedade era instituição puramente educativa e, não querendo transformá-la num veículo comercial, Roquette-Pinto, mediante carta, resolveu doá-la ao Ministério da Educação e Cultura. O então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, em nome do Presidente Getúlio Vargas, agradeceu e informou que a Emissora e seu competente canal seriam incorporados ao DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda. Em vista disso, o Professor Roquette-Pinto escreveu outra carta ao Dr. Capanema explicando que a Rádio não estava sendo entregue ao Governo Brasileiro, mas sim à educação do Brasil. Após as necessárias explicações, o governo concordou com as exigências do Professor Edgard Roquette-Pinto e, em 7 de setembro de 1936, a PRA-2 foi entregue solenemente ao Ministério da Educação e Cultura (TAVARES, 1997, p. 6).

Para tanto, “desde 1936, a função educativa do rádio tornara-se oficial, com a doação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Ministério da Educação e Cultura” (AMARANTE, 2012, p. 30), porém, o “[...] decreto – Lei nº 21.111, de 1º de março de 1932, assinado pelo Sr. Getúlio Vargas, Presidente da República de então, autorizando a veiculação de publicidade e

propaganda pelo rádio” (TAVARES, 1997, p. 55), contribuindo para a perda do caráter educativo, pois “a preocupação “educativa” foi sendo deixada de lado e, em seu lugar, começaram a se impor os interesses mercantis” (ORTRIWANO, 1985, p. 15). Dessa forma, nascia o tipo de rádio mais comum no país, o rádio comercial. O caráter educativo foi substituído pelo formato comercial, com base no modelo norte americano de rádio.

Alguns anos mais tarde surge no Brasil a televisão, representando um momento importante na comunicação. Com isso, boa parte dos profissionais de rádio migrou-se para a nova mídia que acabava de surgir, e levaram consigo as características do meio radiofônico. Durante os primeiros anos de transmissão, a televisão utilizou-se da linguagem do rádio, por não haver um modelo específico de referência.

A expansão da televisão na década de sessenta e, principalmente, a chegada da tecnologia de transmissão em cores, não foi capaz de “matar” o rádio, conforme muito se cogitou. Pelo contrário, “[...] o rádio se reinventou como um meio que acompanhava o ouvinte enquanto este executa outras tarefas ou se desloca pela cidade” (KISCHINHEVSKY, 2009, p. 225).

Algumas décadas após o surgimento da televisão, será a vez da internet causar incertezas quanto ao futuro e sobrevivência do rádio. Então, na década de noventa se cogitou novamente o fim das emissoras radiofônicas. Porém, não se concretizou o que se cogitava, considerando que a mídia radiofônica se inovou a partir da internet. Ocorreu então um processo de ressignificação, adquirindo novas linguagens de comunicação com base no som, imagem, texto e hipertexto.

Entre a ressignificação que o rádio sofreu, uma delas foi o novo formato que ocorre com transmissão somente pela internet, a webrádio. A facilidade em criar e colocar em funcionamento uma emissora no espaço virtual, contribuiu para a proliferação de emissoras de webrádio no país, a primeira delas em 1998, a Totem, conforme destaca Prata (2013). Entre as facilidades de instalação de uma webrádio, a principal ocorre devido não haver uma legislação que regulamente e impeça a criação até o momento de uma emissora, ao contrário do rádio hertziano² que precisa de autorização do governo para obter concessão e/ou autorização de funcionamento.

Com relação as características do meio, um dos pontos positivos é a exigência de um único sentido biológico, ou seja, a audição, que o leva a se destacar em relação aos demais meios de comunicação. Ao comparar rádio, televisão e jornal impresso, evidencia que a televisão exige do telespectador mais de um sentido biológico, como atenção ao texto, imagem, som e a

² Transmitido por meio de ondas eletromagnéticas (PRATA, 2008).

necessidade de estar em frente ao televisor. O jornal impresso, por sua vez, assim como a revista, exige do sujeito a alfabetização, nesse caso, um sujeito letrado para realizar leitura.

Nesse sentido, uma das principais características e, principalmente, o que o diferencia dos demais meios, é a oralidade. Para tanto, o acesso se torna mais fácil com relação as demais mídias, uma vez que o sujeito ouvinte não necessita ser alfabetizado. Assim, trata-se de uma mídia oral, que leva informação a inúmeros habitantes analfabetos de diversas regiões brasileiras que, em muitos casos, tem sido utilizado como única fonte de informação e comunicação.

Webradio

Conforme foi apresentado, a história do rádio é marcada por dois momentos sobre sua existência no futuro. O primeiro ocorre na década de cinquenta com o surgimento da televisão, uma vez que se acreditava que o rádio iria “morrer”, pois além de som, a nova mídia também era composta por imagens. O segundo após a chegada da internet no Brasil, em que, novamente, a discussão sobre o fim do rádio volta a ser realizada (PRATA, 2008).

Com isso, a facilidade de instalação, manutenção e transmissão de emissora na web, contribuiu para a criação de inúmeras webrádios por todo o Brasil. Esse novo modelo de rádio representa menos burocracia em relação ao modelo de rádio hertziano, em decorrência principalmente da não obrigatoriedade de solicitação de concessão e/ou autorização de funcionamento. Para tanto, devido à dificuldade burocrática, a internet surgiu como alternativa de criar uma emissora, com transmissão e alcance para o mundo por meio da internet.

[...] alcança audiências em todo o mundo, exercendo importante mediação para populações em deslocamento (migrantes, turistas, executivos em viagens de negócios, exilados) e também para indivíduos que se identificam simbolicamente com outras culturas, cenas ou territorialidades (KISCHINHEVSKY, 2009, p. 231).

Na webradio ocorre a presença de várias linguagens, como o som, imagem, texto, hipertexto, etc. De acordo com Prata (2007, p. 11), “por webradio entende-se a emissora radiofônica que pode ser acessada através de uma URL (*Uniform Resource Locator*), um endereço na internet, não mais

por uma frequência [sic] sintonizada no dial de um aparelho receptor de ondas hertzianas”.

Além da transmissão por meio de uma URL, também pode ser transmitido pelas redes sociais. A página, assim como o site geralmente apresentam informações sobre a emissora, como a grade de programação, nome dos locutores, ranking das músicas mais tocadas, *chats*, imagens, hipertextos, conteúdo educativo, etc. É um espaço virtual que pode permitir aos ouvintes interatividade, uma vez que podem enviar mensagem, responder enquetes, solicitar músicas, enviar arquivo de áudio e vídeo e, principalmente, ouvir a programação clicando em um botão. As webrádios podem aumentar as experiências de interatividade do ouvinte.

Para tanto, pode ocorrer na medida em que “o ouvinte/usuário de uma webrádio pode solicitar canções, dedica-las, comentar notícias com outros ouvintes/usuários, colocar recados, enviar questões para entrevistas, relacionar aqueles conteúdos com blogs ou redes sociais, etc. (PIÑEIRO-OTERO; RAMOS, 2011, p. 57).

Para Diegues; Coutinho (2010, p. 129) “[...] a webrádio tomou o formato de radiofonia digital em que, de facto, o suporte Internet permitiu a presença de elementos textuais e imagéticos, além dos sonoros, propiciando o surgimento de novos géneros e novas formas de interacção”. Prata (2008, p. 02), por sua vez, conceitua essa nova linguagem composta por “[...] novos signos textuais e imagéticos, novo suporte, novas formas de interacção e a presença de géneros reconfigurados, alguns do velho modo hertziano e outros novos nascidos das modernas tecnologias.

Quanto aos modelos de rádio com presença na internet, esses podem ser a rádio web e webrádio. A rádio web é “[...] a emissão radiofónica da Internet com tecnologia streaming, geralmente nos formatos de áudio (MP3 ou MP4, OGG Vorbis, WebPlayer, Real Audio, Windows Media Audio e HE-ACC)” (TEIXEIRA; SILVA, 2010, p. 256). Na maioria das vezes, a emissão é a reprodução integral do sinal hertziano por streaming. Enquanto que a webrádio se refere a um tipo de rádio específico, que transmite somente via internet, em muitos casos, também por *streaming* ou transmissão via rede social, como Facebook e/ou YouTube (TEIXEIRA; SILVA, 2010).

Além disso, Prata (2008, p. 02-03) classifica o rádio em dois modelos, sendo a “radiofonia analógica: emissoras que realizam transmissões analógicas através de irradiação e modulação das ondas eletromagnéticas, também chamadas de rádios hertzianas; 2. Radiofonia digital: a) emissoras de rádio hertzianas com transmissão digital e b) emissoras de rádio com existência exclusiva na internet ou webrádios.

A webrádio [sic] configura-se como uma plataforma onde convergem várias características do média convencional com outras derivadas da sua nova essência multimidiática como a flexibilidade, ubiquidade, a comunicação síncrona e assíncrona, a linguagem multimídia ou a interactividade (PIÑERO-OTERO; RAMOS, 2011, p. 53).

A primeira webradio brasileira surgiu na década de noventa, conforme Prata (2013, p. 03), “[...] só chegou três anos depois dos Estados Unidos. No dia cinco de outubro de 1998 entrou em funcionamento a Rádio Totem, a primeira emissora brasileira com existência apenas na internet, criada pelo empresário paulista Eduardo Oliva.

A partir de então, esse modelo de rádio tem crescido no país, geralmente, a partir de pequenas grupos que não possuem condições de adquirir uma concessão e/ou autorização de funcionamento do governo, e encontram na internet uma alternativa de ter uma programação em que os ouvintes podem ouvir em qualquer local do planeta por meio do computador com acesso a web, sem necessidade do aparelho receptor tradicional.

Embora esse novo modelo de rádio, com transmissão somente pela internet, tem apresentado um crescimento nos últimos anos, Prata (2013) destaca que a maioria tem replicado o modelo hertziano, sem muita novidade na programação. Por se tratar de um modelo recente de rádio, ainda em expansão, não adquiriu formato de programação específico e, assim, replica o formato presente no rádio hertziano. Porém, a partir do crescimento internet, a expectativa é que a webradio construa sua identidade e formato de programação específico.

O termo qualidade da educação

Pensar o termo qualidade da educação é algo complexo, uma vez que pode se referir muitos significados. Para tanto, de qual qualidade se refere? qual qualidade deseja alcançar? qual qualidade esperar de uma instituição de ensino? qual qualidade de educação as políticas públicas brasileiras devem almejar? São muitos os questionamentos que podem ser feitos e, ao mesmo tempo, é possível encontrar muitas respostas para o problema.

Segundo Soligo (2013, p. 04), “a noção de qualidade, no entanto, é complexa, polissêmica e, por vezes, subjetiva. Com seus diferentes atores

individuais e institucionais, qualidade da educação é algo que traz implícitas múltiplas significações, [...]”. Segundo o mesmo autor, “estudos, avaliações e pesquisas mostram que a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões; [...]” (SOLIGO, 2013, p. 05).

De acordo com Gadotti (2013, p. 02), “na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim”. Assim, requer uma reflexão sobre a formação do professor, do contexto da escola, do aluno e da comunidade.

Para Soligo (2013, p. 06) “[...] a qualidade da Educação vincula-se a múltiplos entendimentos conceituais, mas, também, a uma grande quantidade de fatores intraescolares e extraescolares, adquirindo significações distintas no tempo e no espaço”.

Os investimentos educacionais por meio de políticas públicas, formação continuada de professores e condições de trabalho podem contribuir para a qualidade da educação. Assim, “a qualidade na educação é o resultado das condições que oferecemos à ela. Para obtermos outra qualidade precisamos mexer primeiramente nessas condições” (GADOTTI, 2013, p. 5).

O entendimento a respeito do termo qualidade da educação é polissêmico e subjetivo, então, ao pensar “qualidade na educação implica saber de que educação estamos falando, já que não existe uma só concepção de educação. Precisamos dizer de que educação estamos falando e Paulo Freire defendia uma educação emancipadora como direito humano” (GADOTTI, 2013, p. 06). Portanto, para esse estudo, utilizou-se a qualidade da educação a partir da concepção de prática emancipadora, defendida por Paulo Freire.

RÁDIO COMO AÇÃO EMANCIPADORA

Alguns anos após a primeira transmissão de rádio realizada no Brasil na década de vinte, é registrado sua primeira experiência como ferramenta educativa no ano de 1933 quando “[...], é registrada a criação da Rádio Escola Municipal do Distrito Federal, pelo educador Anísio Teixeira” (AMARANTE, 2012, p. 31).

Nesse sentido, o rádio pode ser uma ferramenta a ser apropriada para a qualidade da educação, a partir de uma concepção emancipadora. Para

tanto, é preciso pensar no protagonismo do aluno por meio de atividades vinculadas ao uso do rádio.

A perspectiva de que o protagonismo da juventude nas rádios escolares nascentes em vários cantos do Brasil venha apontar para uma nova cultura da participação nos meios de comunicação a partir da escola - que ainda é o lugar ideal para se praticar inclusões - tem sido apontada como uma alternativa promissora em vários estudos (AMARANTE, 2017, p. 6).

Dessa forma, “se qualidade de ensino é aluno aprendendo, é preciso que ele saiba disso: é preciso “combinar com ele, envolve-lo como protagonista de qualquer mudança educacional” (GADOTTI, 2013, p. 9). Ao envolver o aluno em atividades práticas vinculadas ao uso do rádio “[...] pode dar voz aos seus anseios, seus sentimentos e suas expectativas em relação à vida política e social, organizando-se coletivamente para construir um novo diálogo e reinventando novas formas de participação” (AMARANTE, 2012, p. 97).

A rádio como ferramenta interdisciplinar de ensino permite o acesso ao saber elaborado, promove a construção da produção escrita, facilita e aprimora competências e habilidades da comunicação oral e da comunicação escrita. Mas para que isso ocorra, é imprescindível que os alunos participem do processo radiofônico como emissores e receptores, simultaneamente (ASSUMPÇÃO, 2008, p. 76).

Para Freire (1997, p. 69) “a educação é comunicação, é dialógica, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Assim, “a interação do aluno com as linguagens das mídias impressa, eletrônica e multimídia pode integrar a cultura tecnológica no espaço educativo e desenvolver nos alunos habilidades para utilizar os instrumentos dessa cultura” (ASSUMPÇÃO, 2008, p. 28).

Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se própria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz

de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 1997, p. 27-28).

Segundo Peruzzo, (2007, p. 22), “as relações entre educação e comunicação se explicitam, pois as pessoas envolvidas em tais processos desenvolvem o seu conhecimento e mudam o seu modo de ver e relacionar-se com a sociedade e com o próprio sistema dos meios de comunicação de massa” (PERUZZO, 2007, p. 22).

Ao utilizar o rádio como ferramenta educativa, o processo de ensino e aprendizagem pode assumir um novo sentido, à medida em que é construído coletivamente pela interação de sujeitos educandos, ao invés de recebido e pronto. Paulo Freire faz uma reflexão ao afirmar que o papel do “[...] educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos” (FREIRE, 1997, p. 53).

Ao apropriar do rádio como meio educativo, o aluno pode desenvolver habilidades antes não presentes, pois passa a ser produtor, construtor do conhecimento e se encontra frente a situações de desafios, uma vez que produz conhecimento, desenvolve a escrita, oralidade e criticidade. Pode despertar o interesse pelo conhecimento, inserindo-o no contexto escolar e dando voz aos seus anseios.

É educativo pelo processo porque a participação direta ajuda desenvolver pessoas. O cidadão que passa a escrever para o jornalzinho; a falar no rádio; a fazer o papel de ator num vídeo popular; a criar, produzir e transmitir um programa de rádio ou de televisão; a discutir os objetivos, a linha editorial e os princípios de gestão do meio de comunicação; a selecionar conteúdos etc., vive um processo de educação informal em relação a compreensão da mídia e do contexto onde vive (PERUZZO, 2007, p. 22).

Para tanto, contribuirá para o conhecimento construído, criticidade, liberdade de expressão, comunicação, autonomia e compreensão sobre o funcionamento de uma emissora de rádio. A produção de reportagem, programas de entretenimento, entrevistas, esporte, etc., são possibilidades de inserção na emissora que podem ser trabalhados pela escola como estratégia de estimular o interesse e engajamento.

Programa JC papo reto como instrumento pedagógico para a qualidade da educação

O programa Jardim Clarito Papo Reto, conhecido como JC Papo Reto, surgiu a partir da iniciativa de uma professora de Biologia. Tem por objetivo trabalhar com alunos a parte de leitura e desenvolvimento da comunicação e expressão. A professora desenvolve um projeto na biblioteca do colégio que incentiva a leitura, em que alcançou mais de mil acessos no período da tarde.

A partir de então, a ideia foi de ampliar a toda a escola e desenvolveu um webjornal com conteúdo. Nele, os alunos da escola produzem reportagem, entrevistam pessoas, participam de eventos e postam no canal do YouTube e página da web.

Com o tempo, o projeto JC Papo Reto alcançou visibilidade na comunidade, até que em um dia a professora foi convidada a participar de uma entrevista na webradio Floresta News, no programa do diretor da emissora. Durante a entrevista, conversaram e, após alguns dias, o diretor se dirigiu ao colégio Jardim Clarito para fazer uma proposta a professora, com o objetivo de levar o projeto até a webradio.

O convite foi aceito e, após a conversa, decidiram que o programa seria transmitido aos sábados, das onze ao meio dia, e produzido pelos alunos, com a mediação da professora e contando com a participação da comunidade, buscando abordar assuntos relevantes e atuais, bem como dar voz e oportunidade aos talentos e membros do bairro.

De acordo com a professora, “o objetivo do programa JC Papo Reto é desenvolver a oralidade e escrita, além de mostrar aos alunos que existe um mundo de possibilidades lá fora, resgatar os jovens de famílias marginalizadas, que não possuem perspectivas de vida e construir sua autonomia”, uma vez que o rádio no espaço escolar, “[...] como ferramenta de ensino poderá contribuir com o exercício da cidadania e com a educação escolarizada de forma mais criativa e motivadora, fazendo com que os alunos interajam com a comunidade e situações próximas de seu cotidiano” (ASSUMPCÃO, 2008, p. 51). Dessa forma, “os meios de comunicação, nessa perspectiva, são concebidos, pois, como “instrumentos para uma educação popular, como alimentadores de um processo educativo transformador” (PERUZZO, 2006, p. 3).

O programa busca conceber um projeto de vida aos alunos de famílias marginalizadas, sem perspectivas, e mostrar um horizonte de possibilidades, construir a autonomia e despertar o interesse pelo conhecimento, tendo em vista que “[...] exige uma presença curiosa do

sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção” (FREIRE, 1997, p. 27).

Ao proporcionar aos jovens meios de aprender, sonhar e atuar com mais criatividade através do rádio, a escola já estaria criando novas perspectivas para uma comunicação dialógica, fazendo com que educandos e educadores possam redimensionar seus valores sociais dentro de um universo sociocultural que lhes é próprio (AMARANTE, 2012, p. 96).

O programa já teve a participação de um especialista para falar sobre DST, em especial o HIV, e discutir sobre os problemas e a prevenção. No dia, levaram dados a nível local, estadual e nacional, discutindo e problematizando o tema. Segundo Freire (1997, p. 81) “a tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo de entrega-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado”.

O programa veicula informações relevantes, assuntos da comunidade, problemas sociais e debates, em que a professora é mediadora. Assim, “na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre (FREIRE, 1997, p. 53).

Embora o programa seja desenvolvido com foco em assuntos relevantes a comunidade, em vários momentos trouxe assuntos em destaque na mídia. O programa chegou a sofrer preconceito por ser desenvolvido por alunos e veicula assuntos de interesse da escola, algo que não ocorre, conforme relata a professora responsável.

O JC Papo Reto tem alcançado pessoas de outras cidades e estados, uma vez que é transmitido pela internet. Assim, exige uma atenção especial na comunicação, pois está diante de vários públicos, porém, o foco é levar informação e discutir assuntos de interesse local e contemplar os membros da comunidade norte da cidade.

No momento, não possui nenhum apoio financeiro, mas tem cogitado conseguir apoio de empresas do bairro. Considerando à falta de recursos, o webjornal é hospedado em uma plataforma gratuita e o programa veiculado pela webradio Floresta News, também sem custos. A direção da escola, assim como da webradio, apoiam o projeto.

Por fim, no que se refere a visão dos alunos, identificam o programa como oportunidade de crescer, descobrir a realidade social, bem como

sentem-se protagonistas. Segundo Freire, “quanto mais alguém, por meio da ação e da reflexão, se aproxima da “razão”, do “logos” da realidade, objetiva e desafiadora, tanto mais, introduzindo-se nela, alcançará o seu desvelamento” (FREIRE, 1997, p. 33).

O programa JC Papo Reto, o webjornal, o canal do YouTube, página Facebook e Instagram, pode ser considerados oportunidades para os alunos apresentarem seus trabalhos. Todos os talentos são aproveitados, o programa busca ser uma vitrine para que possam se identificar com a profissão ou, até mesmo, descobrir outras existentes na área de comunicação.

No que se refere a contribuição do programa JC Papo Reto para a qualidade da educação dos alunos envolvidos, tem contribuído para a construção da emancipação, tornando-os protagonistas na produção de conteúdo, montagem e apresentação, uma vez que todos possuem responsabilidade. O programa JC Papo Reto pode contribuir também para a emancipação do aluno por meio de atividades de pesquisa, produção textual, assim como na identificação profissional. Pode contribuir também para o desenvolvimento da comunicação, expressão, criticidade, trabalho coletivo, cidadania e construção do conhecimento a partir da produção de reportagem.

Considerações Finais

Essa pesquisa se propôs como objetivo geral, compreender como o programa JC Papo Reto pode contribuir para a qualidade da educação, a partir da concepção de educação emancipadora em que defende Paulo Freire. Considerando que falar em qualidade de educação se refere a um termo complexo e polissêmico, nesse trabalho, buscou-se utilizar o termo a partir da concepção de educação emancipadora, defendida por Paulo Freire.

Com o estudo, identificou-se que a contribuição do programa JC Papo Reto para a qualidade da educação ocorre por meio da construção da emancipação dos alunos, tornando-os protagonistas na produção de conteúdo, montagem e apresentação, uma vez que todos possuem responsabilidades. Contribui também para a emancipação do aluno por meio de atividades de pesquisa, produção textual, desenvolvimento da comunicação, expressão, criticidade, trabalho coletivo, cidadania, construção do conhecimento a partir da escrita de reportagem e identificação de uma nova profissão.

O levantamento do estado da arte sobre o conceito de webrádio, permitiu compreender que se refere a um tema recente, com pouca bibliografia, com destaque aos trabalhos desenvolvidos por Nair Prata. Nesse

sentido, é relevante a produção científica, especialmente ao uso do meio pelas escolas como ferramenta pedagógica.

Identificou-se também, que os alunos despertaram interesse pela informação e conhecimento, passaram sentir parte da escola, na medida em que as decisões foram tomadas a partir de discussões coletivas. Todos são produtores de informação e as atividades são mediadas pela professora responsável. O programa tem sido democrático na comunicação ao abrir espaço para participação de os alunos e ouvintes.

No que se refere ao uso da webrádio como ferramenta educativa, trata-se de um assunto relevante para a educação, pois ao se apropriar do meio, poderá alcançar a participação do aluno no contexto escolar. Dessa forma, considera-se importante pensar a inclusão da webrádio como ferramenta de potencialização do ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, alcançar a qualidade da educação, conforme a concepção de Paulo Freire.

Referências

- AMARANTE, M. I. **Rádio comunitária na escola: adolescentes, dramaturgia e participação cidadã**. São Paulo: Intermeios, 2012.
- AMARANTE, M. I. Rádio comunitária e inclusão étnica e de gênero. **RELACult**, v. 03, ed., especial, dez., 2017.
- ASSUMPÇÃO, Z. A. de. **A rádio no espaço escolar: para falar e escrever melhor**. São Paulo: Annablume, 2008.
- DIEGUES, V.; COUTINHO, C. P. Web Rádio Educativa: Produção e utilização de Podcasts em experiências educomunicativas. **PRISMA**, n. 13, 2010.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem (COEB)**, Florianópolis, 2013.
- KISCHINHEVSKY, M. Cultura da portabilidade: novos usos do rádio e sociabilidades em mídia sonora. **Observatório**, n. 8, p. 223-238, 2009.
- ORTRIWANO, G. S. **A informação no rádio: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos**. São Paulo: Summus, 1985.
- PIÑEIRO-OTERO, T.; RAMOS, F. Rádios Universitárias na Web 2.0: Perspectivas e potencial. **Rádio-Leituras**, ano II, n. 01, jan/jul. 2011.
- PERUZZO, C. M. K. Direito à comunicação comunitária, participação popular e cidadania. **Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade Federal de Juiz de Fora / UFJF**. Vol.1, nº1, junho 2007.
- PERUZZO, C. M. K. Revisando os conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária. **INTERCOM** – Sociedade Brasileira de Estudos

Interdisciplinares da Comunicação. XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UNB – 6 a 9 de setembro de 2006.

PRATA, N. Panorama da webradio no Brasil. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Manaus, AM – 4 a 7/9/2013.

PERUZZO, C. M. K. Tecnologia, um divisor de águas na história do rádio. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação V Congresso Nacional de História da Mídia – São Paulo, SP – 31 maio a 02 de junho de 2007.

PERUZZO, C. M. K. Webradio: novos gêneros, novas formas de interação. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008.

SOLIGO, V. A qualidade da educação: conceitos e debates acadêmicos. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 13, p. 7-32, jan./jun. 2013.

TAVARES, R. C. **Histórias que o rádio não contou**. 1. ed. São Paulo: Negócio Editora, 1997.

TEIXEIRA, M. M.; SILVA, Bento Duarte da. Rádio web e Podcast: Conceitos e aplicações no ciberespaço educativo. **ACTAS ICONO 14**, n. A4, p. 253-261, mar. 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

BARCELOS, Kaio da Silva (UFGD)³
MARTINS, Morgana de Fátima Agostini (UFGD)⁴

Introdução

As características presentes em pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) causam em sua maioria um isolamento desde a infância, dificultando, ainda mais, suas habilidades comunicativas, interativas e comportamentais. A escola tem um papel importantíssimo para atuar no enriquecimento das experiências sociais e intelectuais desses indivíduos, criando oportunidades e vivências de interação em grupo e contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos novos bem como novas aprendizagens.

Segundo Martins, Acosta e Machado (2016), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) trata-se de uma desordem do neurodesenvolvimento que acarreta complicações nas áreas de comunicação, socialização e comportamento. Os sinais do TEA aparecem normalmente até os três anos de idade, sendo as principais características: padrões de comportamentos restritos e repetitivos, dificuldades na comunicação verbal e não verbal e dificuldades de socialização.

No que diz respeito ao processo de inclusão escolar desse público em específico, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) determina que os alunos com TEA, assim como os alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno.

Nesse segmento, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) garante essa inclusão em seu Art. 205, no que tange a educação como direito de todos, assim como no Art. 206 inciso I, no qual fica estabelecido condições iguais de acesso e permanência na escola. Além disso, tais direitos estão

³ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – PPGedu/UFGD. E-mail: kaiobarcelos07@gmail.com

⁴ Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – PPGedu/UFGD. E-mail: morganamartins@ufgd.edu.br

previstos também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos Art. 58 e 59, no qual respalda o ensino da pessoa com deficiência (com necessidades educacionais especiais) preferencialmente no ensino regular, bem como, em documentos e decretos. Para fortalecer essa ideia, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/12) no artigo 1º, parágrafo 2º designa o acesso à educação bem como as adaptações cabíveis e necessárias para contemplar suas necessidades.

Apesar do respaldo legal, a falta de preparo e de conhecimento quanto à diversidade encontrada nas salas de aula e, embora a formação de professores no Brasil tenha sido discutida em diversos âmbitos, a precariedade na formação inicial e a baixa participação dos professores em formações continuadas voltadas para a inclusão do aluno com TEA são os principais motivos (PIMENTEL; FERNANDES, 2014).

A educação infantil tem um marco natural para os indivíduos no processo de adesão de toda criança em um determinado grupo social, que foge das relações e proteção da família. Isso engloba novas formas de comportamento, novas experiências, ampliando assim o repertório de habilidades sociais das crianças, contudo, esse processo, representa um grande desafio para os professores. No que diz respeito à inclusão de crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE) alguns trabalhos evidenciam que a educação infantil tem muito a contribuir para esses indivíduos, desde que haja de fato a inclusão desses educandos (DE VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010).

Um dos grandes desafios dos sistemas de educação é a construção da escola inclusiva (MARTINS, 2012). Espera-se que os professores, adotem novas práticas pedagógicas, levando em consideração às potencialidades e capacidades dos alunos PAEE, excluindo assim as práticas segregadoras e excludentes desses educandos, bem como buscando cursos de aperfeiçoamento e capacitação para atender a demanda.

Este estudo teve como objetivo identificar o atual cenário da produção científica sobre a formação de professores e as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de crianças com TEA.

Metodologia

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da busca e do levantamento de estudos científicos já existentes, com o objetivo de coletar informações e conhecimentos prévios sobre o assunto pesquisado (FONSECA, 2002). Segundo Gil (2007) esse tipo de pesquisa se caracteriza

pela investigação de ideias ou pela proposta de análises das variadas posições de um problema.

A pesquisa bibliográfica foi operacionalizada mediante busca eletrônica de trabalhos publicados entre os anos de 2014 e 2018, nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online- SciELO*.

A seleção dos trabalhos foi realizada levando em consideração o ano de publicação e o título. Inicialmente, foram buscados trabalhos com a utilização dos descritores Autismo AND Inclusão Escolar: foram encontrados 11 trabalhos, selecionando-se seis a partir dos critérios elegidos e da leitura do resumo. Por sua vez, na busca realizada com os descritores Autismo AND Professores, foram encontrados 21 artigos e seguindo os mesmos critérios anteriores, foram selecionados sete. Foram excluídos os trabalhos repetidos, trabalhos que não correspondiam à temática específica desta pesquisa, e trabalhos que não estavam dentro do recorte temporal estipulado.

Outras combinações de descritores foram utilizadas conforme apresentado no Quadro 1. Algumas sem resultados e outras com trabalhos já selecionados ou que não atendiam aos critérios de seleção. Ao final, foram selecionados 13 trabalhos que atenderam aos critérios estabelecidos, que foram lidos, analisados e foram apresentados de forma descritiva no item seguinte, no qual foram abordados os principais resultados.

Quadro 1 – Resultado das buscas com os descritores

Descritores Utilizados	Local de busca	Trabalhos Encontrados	Trabalhos Selecionados
Autismo AND Inclusão Escolar	Scielo.br	11	6
Autismo AND Formação de Professores	Scielo.br	0	0
Autismo AND Professores	Scielo.br	20	7
Transtorno do Espectro Autista AND Inclusão Escolar	Scielo.br	0	0

Transtorno do Espectro Autista AND Formação de Professores	Scielo.br	0	0
TEA AND Inclusão Escolar	Scielo.br	2	0
TEA AND Formação de Professores	Scielo.br	1	0
Total		34	13

Fonte: Barcelos e Martins, 2019.

Resultados

Neste item, foram apresentados de forma descritiva os principais resultados dos trabalhos selecionados acerca da inclusão escolar de crianças com TEA, bem como a formação e as práticas pedagógicas dos professores que atuam com esse público.

No estudo de Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), o objetivo foi analisar as interações de crianças com autismo no contexto escolar, levando em consideração a mediação das professoras. O estudo teve a participação de 42 crianças, entre elas quatro tinham o diagnóstico de autismo, com idade entre três e cinco anos, e de quatro professoras de duas escolas regulares particulares. A pesquisa se deu por meio de observação do comportamento interacional dos alunos autistas e das professoras e ainda com a utilização da Escala de Avaliação (CARS).

Os comportamentos foram analisados por categorias elaboradas pelas autoras baseado em literatura já existente. Os resultados da pesquisa apontaram que a mediação das professoras foi marcada pelo uso de diretivos linguísticos e do apoio físico, já os comportamentos interativos das crianças autistas foram mais frequentes no olhar pessoas; iniciativa dirigida à ação; resposta adequada e sorriso.

As evidências do estudo supracitado constata em termos de intervenção, que as estratégias adotadas pelas docentes, na maioria das vezes, são embasadas em intuição, com pouca base e respaldo teórico, assim como apoio e orientação de profissionais capacitados. Destaca-se a

importância de mais estudos que possam proporcionar orientações aos profissionais e familiares, principalmente no que tange o processo de inclusão escolar de crianças com autismo (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Togashi e Walter (2016), realizaram um estudo que consistiu na continuação de uma pesquisa maior, que objetivou implementar um programa de capacitação ofertado aos professores da rede municipal do Rio de Janeiro-RJ, atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para implementar o uso do PECS (Picture Exchange Communication System) sistema de comunicação alternativa e aumentativa baseado na análise do comportamento. Ao final dessa pesquisa surgiram lacunas que deram origem a esse trabalho, no qual fora subdividido em dois estudos: sendo o primeiro um follow-up da pesquisa inicial que objetivou verificar a eficácia do uso do sistema PECS que foi adaptado pela professora do AEE e utilizado com o seu aluno autista, sendo estes, os dois participantes da pesquisa, que foi realizada em uma sala de recurso multifuncional no município do RJ. Por sua vez, o segundo estudo objetivou analisar em um ambiente de sala de aula regular a interação comunicativa deste aluno com uma professora e uma estagiária.

No primeiro estudo foram realizadas sete sessões, que posteriormente foram analisadas por meio de um protocolo de registro seguindo os níveis de apoio oferecidos nas fases do sistema adaptado, em que os resultados apontaram a continuidade no uso desse sistema pela professora. Por sua vez, no segundo estudo foram realizadas 10 sessões de observação e intervenção quanto às ações comunicativas do aluno, e os resultados apontaram maior interação da comunicação do aluno com a estagiária durante a fase de intervenção, além da generalização do uso do sistema adaptado na sala de aula (TOGASHI; WALTER, 2016). Diante dos resultados, as autoras concluíram que a interação comunicativa é um dos principais fatores para a inclusão escolar dos alunos autistas.

No estudo de Benitez e Domeniconi (2018), o objetivo foi verificar a atuação do psicólogo no processo inclusivo de estudantes com autismo e deficiência intelectual, através de intervenções realizadas pelos pais e professores, assim como avaliar o aprendizado da leitura e da escrita do grupo analisado. Os participantes da pesquisa foram 14 estudantes, sete pais e nove professores, e o estudo foi desenvolvido por meio do planejamento das intervenções, a preparação e capacitação dos agentes, e a aplicação das medidas interventivas, e posteriormente a supervisão do psicólogo.

Os resultados apontaram que os participantes passaram de um desempenho nulo para desempenhos maiores no pós-teste, que compreendeu

a leitura: 33%, 75% e 100% de acertos para os demais, e na habilidade de escrita: 50%, 75%, 75% e 100% de acerto para os demais. A conclusão do estudo relata a contribuição do psicólogo no processo de inclusão desses educandos, contrapondo as práticas segregadoras que são empregadas com esse público (BENITEZ; DOMENICONI, 2018).

Em um estudo sobre as dificuldades e sucessos dos professores de educação física para incluir alunos com deficiência e autismo em suas aulas, Fiorini e Manzini (2016) tiveram como objetivo identificar essas questões para que então pudessem subvencionar o planejamento de uma formação continuada frente as dificuldades. Participaram da pesquisa dois professores de educação física atuantes na rede municipal de ensino regular, no ensino fundamental I, em uma cidade da região Centro-Oeste de São Paulo. O estudo fez parte de um recorte de uma pesquisa maior, cujo objetivo foi planejar, aplicar e avaliar um programa de formação extracurricular para professores de educação física com vistas a inclusão escolar.

Foram realizadas filmagens das aulas de P1 e P2, e posteriormente fora feito a categorização destas em temas. Identificaram três temas para o P1, no qual se destacaram: situação de sucesso; dificuldade quanto às estratégias utilizadas; e a falta de ações propostas em relação à inclusão dos alunos com deficiência e com autismo. Por sua vez, para o P2 identificaram sete temas, sendo eles: situação de sucesso; dificuldades em relação à seleção do conteúdo aplicado; dificuldade quanto às estratégias utilizadas; quanto aos recursos pedagógicos; às características dos alunos; à falta de ações propostas em relação aos alunos com deficiência e com autismo; e dificuldades quanto à presença da professora da sala de aula nas aulas de educação física (FIORINI; MANZINI, 2016).

Os autores concluíram que ambos os professores encontraram diversas dificuldades no processo de inclusão dos alunos com deficiência e autismo, contudo, através das filmagens, foi possível observar situações de sucesso desses educandos. As filmagens das aulas possibilitaram uma compreensão mais detalhada das dificuldades do professor, e o entendimento de que a formação continuada deveria envolver-se no sentido de considerar o contexto da prática nas aulas, possibilitar o auxílio para diminuir as dificuldades e valorizar as ações bem sucedidas (FIORINI; MANZINI, 2016).

Bialer (2015) realizou um estudo teórico acerca da análise de livros escritos por 14 autistas sobre a inclusão escolar, em que o objetivo foi abordar a inserção escolar do aluno autista por meio das experiências relatadas nas autobiografias escritas por eles. Diante do estudo a autora discutiu as críticas dos escritores autistas em relação à visão dos especialistas

da área do autismo ao saber as opiniões dos autistas sobre a temática, verificando assim a importância de estudar as questões fornecidas pelos autistas nas autobiografias para que assim a inclusão escolar desses educandos seja realizada de forma efetiva.

A autora concluiu por meio da análise das autobiografias que os autistas apresentam uma vontade imensa de ter o seu lugar na escola, que estes afirmam que, cabe à escola ter mais disponibilidade em escutar e saber dos próprios educandos, permitindo assim que estes ocupem um lugar no âmbito social estabelecido na comunicada escolar. E finaliza ressaltando que as autobiografias utilizadas no estudo foram escritas em diferentes países e culturas, que demonstram a variedade de um extremo ao outro no que tange o transtorno do espectro autista. Relata ainda que todas as biografias relatam a não inclusão na escola, indicando assim um distanciamento entre as propagandas de inclusão escolar e a realidade vivenciada nas práticas do cotidiano escolar (BIALER, 2015).

Um estudo sobre a organização do espaço e do tempo na inclusão de indivíduos com autismo foi proposto uma reflexão sobre as especificidades do espectro e das possíveis ações para a inclusão escolar. Giaconi e Rodrigues (2014) discutiram alguns pressupostos históricos, que são indicadores de práticas positivas quanto à qualidade e escolhas das práticas pedagógicas. As autoras ainda enfatizaram uma série de atenções profissionais, no que se refere a investigação de hipóteses sobre a etiologia do espectro autista, questões ligadas ao diagnóstico precoce, bem como as variáveis e pluralidade de intervenções didáticas e educativas, que visam favorecer os projetos de inclusão escolar. Foram analisadas também as principais abordagens utilizadas no processo educacional de alunos com autismo, coletando elementos e informações para propostas de inclusão desses educandos na escola regular.

As autoras relatam sobre a proposta de estruturar a escola para que assim os alunos com autismo possam se situar em relação ao espaço e ao tempo, e então tenham consciência do lugar que estão com quem estão e o que irão fazer. E apontam o método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-hadicapped Children*) que em português significa “Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação”, para trabalhar as questões de organização espaço-temporal, visto que esse programa visa estruturar o ambiente e as atividades propostas para trabalhar com as crianças com autismo (GIACONI; RODRIGUES, 2014).

No estudo de Pimentel e Fernandes (2014), 51 professores participaram do estudo, sendo estes de escolas regulares e especiais, os quais

atendiam crianças com autismo. O objetivo do estudo foi identificar e descrever as dificuldades encontradas por esses professores em seus trabalhos realizados com as crianças com autismo. Foi utilizado um questionário fechado, aplicado aos professores, no qual havia questões como: o papel do professor em relação ao aluno com autismo, dificuldades e habilidades que tinham frente a esse público, observações quanto ao comportamento do aluno com autismo, e quais estratégias de comunicação que eram utilizadas.

Diante do estudo acima citado, foi possível verificar que os professores relataram ter grande influência no processo educacional dos alunos com autismo, principalmente nos aspectos de comunicação e relações interpessoais, em que notavam maiores dificuldades associadas a aprendizagem das crianças. Ademais, os professores consideraram que a escola não oferece apoio suficiente para realizarem seu trabalho, e que também não há muita contribuição de outros profissionais, além da falta de tecnologias de ensino adequada para esses alunos (PIMENTEL; FERNANDES, 2014). As autoras concluíram que os professores não estão preparados para atender as demandas dos alunos com autismo, e que necessitam de formações, cursos de capacitação e apoio de outros profissionais especialistas na área, para que assim possam proporcionar uma educação de melhor qualidade a esses educandos.

Um estudo de Sanini e Bosa (2015) objetivou investigar as crenças de uma professora sobre o desenvolvimento do seu aluno com autismo, na educação infantil, bem como o senso de autoeficácia do seu trabalho com este aluno, e quais os aspectos na relação professor-aluno repercutiram nas práticas pedagógicas utilizadas por essa professora. Nesse estudo foi utilizada a entrevista, que após ser gravada, foi transcrita e analisada. Os resultados da pesquisa apontaram que a aceitação das crenças (reconhecimento do potencial do aluno), por parte da professora, era determinante para a sua prática pedagógica.

As autoras concluíram por meio desse estudo que, verificou-se uma baixa expectativa quanto à autoeficácia da professora, que ficou evidente pela falta de valorização da sua formação acadêmica, caminhando junto a inseguranças quanto às adequações das práticas pedagógicas utilizadas e a necessidade de apoio e de compartilhar suas dificuldades com outros profissionais (SANINI; BOSA, 2015). Os resultados da pesquisa revelam uma necessidade de formação continuada para os professores que atuam na educação infantil e mais ainda aos professores que atuam com crianças com autismo.

Benitez e Domeniconi (2014) fizeram um estudo com o objetivo de avaliar e operacionalizar a capacitação de professores de sala de aula do ensino regular, da educação especial e dos pais de alunos com deficiência intelectual e autismo, incluídos na escola regular, vislumbrando o ensino da leitura e da escrita. Neste estudo participaram cinco mães, quatro professores do ensino regular e duas da educação especial, no qual todos participaram de uma capacitação embasada em orientações sobre as intervenções a serem realizadas em cada contexto de atuação, seja em casa, na escola ou na educação especial. Utilizando um protocolo de registros do comportamento de cada participante, após a capacitação foram realizadas supervisões individuais com cada um deles.

Diante da análise dos comportamentos observados pelas autoras, foram vistas três medidas: a aplicação conforme o planejamento, dicas oferecidas, e encaminhamentos. As autoras relataram que mesmo sendo iniciante, a capacitação pode criar condições para que os participantes desenvolvessem estratégias inclusivas, de modo a operacionalizar as orientações compostas nos documentos que são vigentes à inclusão escolar a partir dos agentes educacionais (BENITEZ; DOMENICONI, 2014).

Misquiatti et al. (2014) realizaram um estudo sobre a comunicação e TEA, analisando o conhecimento dos professores em dois momentos diferentes, antes e depois da intervenção. O estudo teve a participação de 160 professores (de ambos os gêneros) do ensino fundamental de escolas municipais, com idades entre 23 e 65 anos. Foi aplicado um questionário elaborado especificamente para este estudo, que foi aplicado em dois momentos, pré e pós intervenção. Por sua vez, o processo de intervenção foi realizado em dois encontros, com duração de 4 horas cada, e foram conduzidos por profissionais de fonoaudiologia, que entregaram um manual com orientações sobre autismo, com ênfase em comunicação e linguagem.

Os resultados foram analisados estatisticamente utilizando o teste de Qui-quadrado para proporções, comparando as respostas na fase pré e na fase pós intervenção. Através da análise dos dados as autoras verificaram que os participantes possuíam pouco conhecimento sobre a comunicação de alunos com autismo na fase pré intervenção, e que houve um aumento de respostas adequadas sobre o assunto no período pós intervenção, o que aponta a eficácia da formação ofertada (MISQUIATTI, et al., 2014).

O estudo de Lemos, et al. (2016) teve como objetivo analisar as concepções de professores e pais de crianças com autismo acerca do processo de inclusão escolar. Nesta pesquisa participaram oito pais de crianças com autismo e seis professores de escolas regulares da cidade de João Pessoa-PB. Foram realizadas entrevistas com os participantes, que

foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra, e por fim realizaram a análise do conteúdo. Os resultados apontaram que as expectativas dos pais estão ligadas aos aspectos de socialização e de aprendizagem acadêmica, já os professores relataram que utilizam estratégias mais voltadas para a socialização desses alunos. As autoras destacam a importância de ter conhecimento sobre as concepções dos pais e dos professores, pois a participação efetiva de ambas as partes, promovem de forma mais ampla a inclusão escolar de crianças com autismo.

Um estudo realizado na cidade de Bauru no Estado de São Paulo teve o objetivo de utilizar os recursos de teleeducação como estratégia de ação para fornecer aos professores da educação infantil na rede regular de ensino, com vistas à inclusão de crianças com autismo. Este estudo faz parte de um projeto maior e foi realizada a aplicação de um questionário com 38 professores da educação infantil atuantes na rede pública de ensino do município de Bauru, visando verificar as experiências dos participantes em relação às necessidades e conteúdos sobre a temática. Após a análise dos questionários, as autoras puderam obter uma integração entre a comunidade escolar e os profissionais de fonoaudiologia, o que favoreceu a elaboração do conteúdo para um curso que em outra etapa da pesquisa será ofertado aos professores, visando contribuir para o processo de inclusão de alunos com autismo (FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014).

No estudo de Gomes e Nunes (2014), as autoras objetivaram avaliar os efeitos de um programa interventivo nas interações comunicativas de um aluno autista não verbal e sua professora, em um contexto de sala de aula comum. O estudo ocorreu em Natal-RN e através do programa de intervenção a professora foi orientada e capacitada para empregar estratégias de ensino naturalístico, com a utilização de recursos de comunicação alternativa ampliada, com o objetivo de ampliar a frequência de interações com o aluno.

Foram identificadas mudanças qualitativas e quantitativas nas interações do aluno com a professora, logo após a implementação do programa de intervenção. A literatura revela resultados relevantes sobre o uso desse tipo de comunicação alternativa e das estratégias naturalísticas de ensino, para o desenvolvimento das habilidades de comunicação (GOMES; NUNES, 2014). As autoras concluíram que a transposição dessas práticas, pode ser viabilizada com a participação efetiva do professor, como agente de intervenção, em programas de intervenção como o citado neste trabalho, e que contribuiria no processo de inclusão escolar desses indivíduos.

Conclusão

Diante dos estudos analisados, identificou-se que a maioria das pesquisas foi publicada no ano de 2014, totalizando sete dos trabalhos analisados, seguido por três em 2016, dois em 2015 e um em 2018. Conclui-se que os resultados apontam para a falta de preparo do professor no processo de inclusão escolar dos alunos com autismo. As pesquisas reforçam a necessidade de formação continuada, e o auxílio de outros profissionais que atuam na área do TEA. Observa-se também que a falta de ações pedagógicas específicas pode não surgir efeitos positivos sobre a aprendizagem desses indivíduos, visto que a dificuldade de comunicação e socialização dificulta esse processo pedagógico, ressaltando a importância do professor como agente educacional.

Ainda que os preconceitos desse paradigma da inclusão sejam relatados pela escola e até mesmo pela família desses educandos, revela-se certa desconfiança quanto à efetivação dessa questão. Alguns estudos relatam que a comunicação é um dos principais fatores para a inclusão dos alunos com TEA, assim consideram a utilização de comunicação alternativa e/ou aumentativa como estratégia.

Por fim, a maioria dos estudos relatou os efeitos promissores do modelo de trabalho colaborativo, criando ações em que professores regulares e especialistas, a escola em si e a família trabalhando em conjunto, como é previsto nas ações políticas favorecem o processo de escolarização dos educandos. Constata também a necessidade de que mais pesquisas sejam desenvolvidas, para fornecer informações e melhor compreensão da população sobre o processo de inclusão escolar de crianças com TEA, para que estas possam, efetivamente, se beneficiar desse processo.

Referências

- BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 22, n. 1, p. 163-172, 2018.
- BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, 2014.
- BIALER, Marina. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 19, n. 3, p. 485-492, 2015.

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

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 junho de 2019.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm>>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; De Vitta, Alberto; Monteiro, Alexandra S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16 n. 3, p. 415-428, 2010.

FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação ao transtorno do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, 2014.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, 2016.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIACONI, Catia; RODRIGUES, Maria Beatriz. A organização do espaço e do tempo na inclusão de alunos com autismo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 687-705, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Rosana Carvalho.; NUNES, Débora R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143-161, 2014.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; et al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 351-361, 2016.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas a educação inclusiva. In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; FILHO,

- Teófilo Alves Galvão. (Orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. ACOSTA, Priscila de Carvalho. MACHADO, Gabriela. A parceria entre escola e família de crianças com transtorno do espectro do autismo. **Caderno de Pesquisas em Educação**, v.43, p. 59-71, 2016.
- MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes et al. Comunicação e transtorno do espectro do autismo: análise do conhecimento de professores nas fases pré e pós-intervenção. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 2, p. 479-486, 2014.
- PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiol., Commun Res.** v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.
- SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 173-178, 2015.
- TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, 2016.

AS MARCAS DO DISCURSO DE AUTORIDADE NO GÊNERO SENTENÇA: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

COUTINHO, Andreia Frederico (IFES Vitória/UFRN) ¹
BASTOS, Bárbara Barros (IFES Vitória/UFRN) ²

Introdução

Nosso trabalho tem como objetivo apresentar meios que propiciem aos alunos compreender e operar com funcionalidade da língua/linguagem, sob à luz da Teoria das Operações Enunciativas ou Predicativas (TOPE), de Antoine Culioli - gênese do Epilinguismo. Pretendemos investigar as marcas de autoridade presentes no gênero textual “Sentença”, averiguando estratégias para subsidiar os alunos a alcançarem uma aprendizagem significativa e reflexiva com base no gênero em estudo - pouco discutido na escola. Para tanto, adotaremos a Epilinguagem como vertente principal na elaboração das atividades.

A escolha do gênero textual “Sentença” se deve ao poder-dever que esse gênero possui na e para a sociedade. Ademais, optamos por trabalhar esta sentença, proferida pela 1ª Vara Cível e Criminal de Tobias Barreto – povoado do Estado de Sergipe, pelo fato de tratar de questões recorrentes na escola, quer seja: O uso reiterado e indevido de celular (e fone) durante as aulas.

Vale salientarmos que a referida sentença foi disponibilizada no site Migalhas (de cunho jurídico) e em diversos outros sites não jurídicos, devido à sua repercussão no território nacional - algo incomum quando se trata de decisões judiciais. Por isso, nós, professoras, entendemos ser propício apresentá-la aos alunos e discuti-la com eles.

Ressaltamos que a análise delimitar-se-á ao estudo das marcas do discurso de autoridade no gênero “Sentença”. Ao final, proporemos uma

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras - Profletras/2019 - Instituto Federal do Espírito Santo/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e-mail: andreiacoutinhoprofessora@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras - Profletras2019 - Instituto Federal do Espírito Santo/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e-mail: barbarabarrosbastos@gmail.com.

sequência didática com atividades epilinguísticas que podem ser exploradas com base no gênero estudado.

Destacamos que a escolha dessa abordagem se deve à possibilidade de esta sequência didática contribuir para que os alunos formulem hipóteses e elaborem textos, de modo a atender as necessidades de cada questão. Ao produzirem os textos propostos, o discente será conduzido à reflexão sobre como manipular sua própria língua/linguagem.

Um importante suporte para a promoção de práticas transformadoras no âmbito educacional são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) - que se tornaram na década de 90 um marco para a renovação de métodos educativos em todas as áreas de conhecimento, inclusive apontando caminhos para a adequação sobre a concepção de língua (“lugar de interação”) e sua materialização nas aulas de Língua Portuguesa. Há, ainda, nos PCN's, direcionamentos para a construção de material didático alicerçado na perspectiva teórica bakhtiniana acerca do conceito de gêneros discursivos. Para Bakhtin (1997), “os gêneros do discurso resultam em formas-padrão ‘relativamente estáveis’ de um enunciado, determinadas sócio-historicamente”. Desse modo, o ensino de língua materna e o estudo da linguagem devem privilegiar o texto, bem como sua constituição e materialidade, conforme se pode observar a seguir:

Produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. [...] Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção dos recursos linguísticos (p.7). [...] O discurso, quando produzido manifesta-se linguisticamente por meio de textos. (p.8)
As situações de ensino da língua precisam ser organizadas, basicamente, considerando-se o texto como unidade básica de ensino e a diversidade de textos e gêneros que circulam socialmente, bem como suas características específicas. (p. 10)

De acordo com os PCN's, o foco de ensino é o texto, inclusive orais, uma vez que é a partir dele que o processo de reflexão sobre a língua e a linguagem deve ocorrer. Ao adotá-lo nas aulas de Língua Portuguesa, o professor terá a língua em sua manifestação real, ou seja, em uso. Desse modo, o ponto de partida será as atividades de orientação epilinguísticas que, segundo Franchi (2006), devem ser fundamentadas:

[...] na participação, contribuição, crítica recíproca e escolha” dos alunos, que atuarão por meio dessa “[...] prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”. “Tornar operacional e ativo um sistema que o aluno já teve acesso fora da escola”, como completa Franchi, é o verdadeiro objetivo do ensino de gramática. (2006, p. 97)

Acreditamos que o convívio com diversas manifestações textuais em diferentes formatos e o contato com formas de leitura e de escrita em práticas socioculturais contextualizadas, podem tornar o aluno sujeito-partícipe de um mundo globalizado, isto é, cidadãos que dominem amplamente a língua/linguagem.

Com o objetivo de demonstrar que o uso da língua/linguagem corre através de conjuntos complexos de habilidades - o que justifica a não separação em habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão oral, apresentamos a seguir uma sequência didática com o gênero “Sentença” - texto jurídico indispensável na sociedade contemporânea, de forma que possamos abordar questões sociais, culturais e jurídicas que propiciem a interdisciplinaridade, a pesquisa e a reflexão.

Por que e como trabalhar com o gênero sentença na sala de aula?

A escolha do gênero “Sentença” se deve ao poder-dever que esse gênero textual possui na e para a sociedade. Nossa motivação para trabalharmos esta sentença é o fato de o assunto nela abordado ser intrínseco ao cotidiano da escola: conflito entre docente e discente, em detrimento do uso inadequado e reiterado de celular (e fone) pelo aluno durante as aulas – ocorrência que tem se tornado frequente nos dias atuais e, ainda, por se tratar

de uma decisão judicial com tamanha repercussão na internet – algo incomum no meio midiático.

Salientamos que a linguagem jurídica, também conhecida como forense, é culturalmente rebuscada. Talvez por isso, incompreendida por grande parte da população. Dessa forma, na condição de educadoras, torna-se importante desvelar os implícitos que subjazem à sentença judicial. Assim sendo, faz-se necessário ultrapassar as fronteiras da escola, trazendo o gênero “Sentença” - pouco estudado e explorado na comunidade escolar.

Propomos analisar as marcas do discurso de autoridade no referido gênero e, ao final, apresentaremos atividades epilinguísticas que podem ser exploradas com base no gênero em estudo. Para tanto, adotaremos as prerrogativas da epilinguagem, que Carlos Franchi (1991) define como “essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”. Quer dizer, é compreender melhor as operações que ocorrem na língua/linguagem.

Destacamos que a escolha dessa abordagem se deve à possibilidade de esta sequência didática contribuir para que os alunos formulem hipóteses e elaborem textos, de modo a atender as necessidades de cada questão. Ao produzirem textos, o aluno será conduzido à reflexão sobre como manipular sua própria língua/linguagem

É importante dizer que o aluno (Autor) fazia uso do celular não apenas nas aulas do professor processado, como também nas demais aulas. Por diversas vezes, o docente solicitou que o estudante guardasse o aparelho, porém em vão. Dessa forma, o docente resolveu recolher o celular, entregando-o à coordenadora, para que a escola devolvesse o aparelho ao responsável pelo aluno. Como a família demorou para comparecer à Unidade de Ensino, o estudante ficou sem telefone por duas semanas, aproximadamente. Por essa razão, o discente, representado por sua genitora, ajuizou ação em face do professor. A sentença proferida pelo juízo de 1º grau considerou improcedente a ação, ou seja, os pedidos do Autor (aluno) não foram acatados pelo juiz.

Observamos que o texto jurídico em estudo apresenta linguagem peculiar, visto o magistrado utilizar-se de termos e de expressões mais acessíveis, não só às partes integrantes do processo (Requerente/Requerido), como também àqueles que não são do meio jurídico – o que permitiu melhor compreensão da matéria levada ao Poder Judiciário.

Características do gênero textual “sentença”

A sentença é um gênero jurídico, cuja função social é dar um veredicto à demanda levada ao Poder Judiciário. Salientamos que podem existir marcas subjetivas nela, visto haver um sujeito (juiz) na qualidade de enunciador. Nesse gênero textual, o interlocutor é o advogado - intermediador entre o juiz e o Requerente/Requerido. Uma sentença gera efeitos no mundo jurídico e na sociedade. Por isso, sua importância não apenas no âmbito jurídico, como também fora dele.

Segundo Bhatia (*apud* BEZERRA, 2009, p. 179), os gêneros são “o meio através do qual os membros de comunidades profissionais ou acadêmicas se comunicam entre si.” Desse modo, a linguagem empregada pelo juiz na sentença estaria adequada ao interlocutor (advogado), uma vez que o magistrado escreve para quem compartilha da mesma linguagem.

Com vistas ao propósito comunicativo desse gênero jurídico, consideramos importante a prática de uma escrita inclusiva, de forma que as partes do processo compreendam o pronunciamento decisório da autoridade judicial. De acordo com a Linguística, um texto só atingirá seu objetivo no momento em que possibilitar o entendimento do seu conteúdo por parte dos seus interlocutores. Vejamos:

O magistrado, ao pronunciar-se, ou, mais restritivamente, ao proferir um ato decisório, enuncia a sua convicção e procura convencer, devendo, pois, ater-se ao uso adequado da linguagem, por meio de uma seleção lexical apropriada, atentando com o significado das palavras empregadas; valendo-se, pois, ao "confeccionar" o texto, de proposições úteis, pertinentes e claramente ordenadas (CARACIOLA, 2011).

Em sua tese de doutorado, Freitas (2011), explicita a importância das sentenças judiciais:

O direito só pode ser imaginado em função do homem em sociedade; também é impossível pensá-lo sem a linguagem, por isso é imprescindível a relação Linguagem-Direito. Esse depende daquela para que se exteriorize e se manifeste social e culturalmente. O Direito surge para solucionar conflitos de interesse principalmente por meio das decisões praticadas pela

linguagem escrita dos juízes. A Sentença é um gênero discursivo escrito tais como a legislação, as petições, os recursos, a contestação, os “acórdãos” (FREITAS, 2011, p.15).

De acordo com o artigo 489 da Lei nº 13.105/2015, doravante Código de Processo Civil, a sentença judicial possui 3 (três) elementos essenciais: relatório, fundamentos e dispositivo. Verifica-se que em toda e qualquer sentença há uma estrutura gradativa e sequencial – que permite expor a decisão do juiz acerca da demanda. O veredito, portanto, segue um padrão convencionalizado socialmente. Quer dizer, antes de se manifestar, o magistrado deve atender aos requisitos que compõem a estrutura do gênero. Assim, apresenta-se, inicialmente, o local social de produção, bem como o seu redator e, em seguida, a contextualização do processo, ou seja, o relatório dos trâmites onde se deve narrar a origem do caso.

O magistrado deve fundamentar seu posicionamento antes da decisão, fazendo menção ao conjunto de provas. Registra-se, na fundamentação, a ocorrência de sequências argumentativas, pois, nesse momento, o juiz demonstra as razões pelas quais se baseou para proferir a sentença. Ainda no nível estrutural, conforme categorização feita por Bronckart (1999), encontram-se as sequências discursivas. Ao apreciarmos uma sentença judicial, notamos que são utilizados diferentes modos de planificação da linguagem. Portanto, recorrem-se a sequências narrativas, descritivas, argumentativas e injuntivas.

Geralmente, o magistrado faz uso da narração para apresentar a sinopse. O objetivo da sequência narrativa na parte inaugural da sentença é situar o leitor. Logo depois, explora-se à sequência argumentativa para fundamentar a decisão e refutar os argumentos contrários. Por último, a sequência injuntiva elenca o que deve ser feito após a decisão.

As marcas enunciativas no gênero sentença

A materialidade linguística também se efetiva nas escolhas efetuadas pelo enunciador (juiz). Apesar de a estrutura composicional do gênero textual prever a presença de outras vozes, verificam-se marcas de subjetividade impressas pela recorrência a essas outras vozes e pelas modalizações. Na análise, podemos perceber que a voz do locutor e as modalizações no texto jurídico reafirmam e diferenciam o lugar social do magistrado.

Notamos que o lugar social do responsável por sentenciar é continuamente afirmado por meio de marcas enunciativas que indicam a voz do sujeito ativo, como: “julgo”, “extingo”, “defiro”. Ademais, têm-se, ainda, a forma imperativa presente no texto jurídico: “proceda”, “remetam-se”, “certifique-se”, “arquive-se”, “publique-se”, “registra-se” e “intimem-se” – que reafirma o seu lugar de autoridade.

Constatamos, com base no *corpus* deste trabalho, maior incidência de modalizações apreciativas no momento de emitir a decisão, revelando uma avaliação mais subjetiva do enunciador. Observamos, também, que as marcas de subjetividade presentes na sentença analisada não comprometeram a decisão do magistrado, uma vez que elas se encontram em interdependência com as representações sociais e objetivas.

Referencial Teórico

Nosso trabalho estrutura-se na Teoria das Operações Enunciativas ou Predicativas, de Antoine Culioli, uma vez que modela novas ferramentas teóricas. Assim, para compor o referencial teórico, nosso aporte será autores brasileiros filiados a tal teoria, como: Carlos Franchi, Letícia Marcondes Rezende, Adriana Zavaglia, Marcia Romero Lopes, dentre outros. Ademais, buscaremos, por meio de atividades epilinguísticas, contribuir para que os alunos percebam as marcas do discurso de autoridade presentes no gênero textual “Sentença” e alcancem uma aprendizagem significativa e reflexiva com base no gênero em estudo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização deste trabalho serão utilizados procedimentos metodológicos específicos que se adéquam à proposta ancorada na Epilinguagem. Como metodologia, recorreremos aos pressupostos da pesquisa-participante/qualitativa, a ser realizada com alunos de uma escola pública, por meio de atividades de leitura, compreensão, interpretação e produção de texto, consoante a proposta de sequência didática apresentada adiante.

Considerações Finais

Observamos que, apesar de a estrutura composicional do gênero textual prever a presença de outras vozes, verificamos marcas de subjetividade e de modalizadores nas escolhas feitas pelo enunciador (juiz), que se coloca em 1ª pessoa do singular – fenômeno não corriqueiro nas decisões judiciais. Percebemos que a voz do locutor e as modalizações por ele realizadas, reafirmam e diferenciam o lugar social que ocupa. Esse lugar é continuamente afirmado por meio de marcas enunciativas que indicam a voz do sujeito ativo – que reafirma o seu lugar de autoridade.

Com base no *corpus* deste trabalho, constatamos maior incidência de modalizações apreciativas no momento de emitir a decisão, revelando uma avaliação mais subjetiva do enunciador. Notamos, também, que as marcas de subjetividade presentes na sentença analisada não comprometeram a decisão do magistrado, uma vez que elas se encontram em interdependência com as representações sociais e objetivas.

Parece-nos que o magistrado procurou se aproximar dos seus interlocutores, empregando uma linguagem mais acessível, haja vista que os maiores obstáculos para o leitor não inserido na comunidade discursiva jurídica registram-se nos mecanismos de textualização - notadamente no uso do léxico específico da área e nos elementos anafóricos.

Embora a configuração da sociedade atual se caracterize pela presença de vários letramentos, determinados textos ainda são de difícil compreensão à maioria da população. Desse modo, uma análise linguístico-discursiva que abarque os elementos do gênero sentença, pode indicar que a linguagem forense precisa ser revista, a fim de incluir como leitores, além de juízes e advogados, o Requerente, o Requerido e demais interessados. No caso concreto, aluno, professor e comunidade escolar.

Assim, esperamos que o estudo do gênero textual apresentado, possibilite contemplar de maneira mais satisfatória, a leitura, a compreensão, a interpretação e a produção de texto – razão pela qual acreditamos que este artigo possa contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, um dos passaportes para a cidadania.

Referências

AGUIAR, Isabel. **Põe na roda: uso de celular na sala de aula**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sQWEaeq_gpc>. Acesso em: 21/06/2019.

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BHATIA, Vijay Kumar. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, Benedito Gomes et al. **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009, p.159-195.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 13.105 de 16 de março de 2015. **Código de Processo Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso em 20/06/2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso em 21/06/2019.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- CARACIOLA, Andrea Boari. **Atributos linguísticos das decisões judiciais**. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/36937874-Atributos-linguisticos-das-decisoes-judiciais.html>>. Acesso em 22/06/2019.
- ESPÍRITO SANTO. Portaria Nº 107, de 12 de agosto de 2016. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, Poder Executivo, Vitória, ES, 16 de agosto de 2016. Seção 1, p. 12.
- FRÊITAS, Ariadne Castilho de. **A intersubjetividade em sentenças judiciais**. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14039>>. Acesso em 22/06/2019.
- KAPA, Raphael. **Aluno processa professor por celular em sala de aula e perde**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/aluno-processa-professor-por-celular-retirado-em-sala-de-aula-perde-12718573>>. Acesso em 04/07/2019.
- MIGALHAS. **Juiz nega dano moral a aluno que teve celular tomado em sala de aula**. 2014. <https://www.migalhas.com.br/quentes/202067/juiz-nega-dano-moral-a-aluno-que-teve-celular-tomado-em-sala-de-aula>. Acesso em 21/04/2019.
- ROMERO, Márcia. **Epilinguismo**: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. *ReVEL*. V. 9. N. 16, 2011.

**PROCESSO Nº 2013.8500.1520 – FRAGMENTOS DA SENTENÇA
PROFERIDA EM TOBIAS BARRETO – ESTADO DO SERGIPE**

O Autor é estudante. O demandado, professor. Neste contexto, já se deveria asseverar que o docente, jamais, traria algum abalo moral àquele ser que lhe foi confiado a aprender. Pelo contrário! O professor é o indivíduo vocacionado a tirar outro indivíduo das trevas da ignorância, da escuridão (*alumno*: sem luz), para as luzes do conhecimento, dignificando-o como pessoa que pensa e existe (*cogito, ergo sum*: penso, logo existo, na preciosa lição de Descartes).

[...]

O que pretende o Autor? Reparar seu “sentimento de impotência, revolta, além de um enorme desgaste físico e emocional” (fls. 03, 4º parágrafo). E por quê? Porque o ora Reclamado, na condição de professor, “tomou o celular do aluno, ora REQUERENTE, na sala de aula, isto porque o aluno pegou o celular para ver a hora” (fls. 02, 4º parágrafo, última parte).

[...]

Diante de todos os elementos probatórios colhidos nos presentes autos, não merece prosperar a pretensão encartada na inicial: a uma, porque o aparelho celular foi tomado pela utilização indevida de seu dono, no caso o Autor; a duas, porque esta má utilização foi praticada em outros momentos, o que é corroborado pelos depoimentos prestados pelas pessoas arroladas pelo Requerido, vale dizer, também docentes da escola; a três, porque se houve alguma demora na restituição do aparelho, a mesma se deveu pela mesma demora dos Responsáveis Legais pelo Autor em se apresentarem para receberem o celular; a quatro, ainda que houvesse que houvesse algum excesso temporal, este não causou nenhum abalo moral ao Autor, pois o mesmo não utiliza seu aparelho para trabalhar, estudar ou qualquer outra atividade, exceto para mero deleite e lazer, o que não caracteriza, a meu sentir, nem dano moral nem suposto abuso de direito por parte do Reclamado; e a cinco, porque julgar procedente esta demanda é desferir uma bofetada na reserva moral e educacional deste país, privilegiando a alienação e a contra educação, as novelas, os “realitys shows”, a ostentação, o “bullying” intelectual, o ócio improdutivo, enfim, toda a massa intelectivamente improdutiva que vem assolando os lares do país, fazendo às vezes de educadores, ensinando falsos valores e implodindo a educação brasileira.

[...]

No país que virou as costas para a Educação e que faz apologia ao hedonismo inconsequente, através de tantos expedientes alienantes, reverencio o verdadeiro herói nacional, que enfrenta todas as intempéries para exercer seu múnus” com altivez de caráter e senso sacerdotal: o Professor.

Ante o exposto, JULGO IMPROCEDENTE o pedido inaugural, ao passo em extingo o processo com resolução de mérito, na forma do art. 269, I do Código de Processo Civil.

Eliezer Siqueira de Souza Junior
(Juiz de Direito)

VIII. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ESCOLA:

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

PROFESSOR/A:

SÉRIE/TURMA: 7º ano

OBJETIVO GERAL

Perceber as marcas de autoridade presentes no gênero textual sentença.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Possibilitar o contato com o gênero textual “Sentença”;
- Propiciar a aprendizagem significativa e reflexiva dos alunos com o estudo do gênero sentença;
- Contribuir para a ampliação e aquisição de vocabulário;
- Proporcionar a análise das marcas do discurso de autoridade por meio de atividades epilinguísticas.

Materiais necessários: quadro, pincel, apagador, datashow, fotocópias, dicionários.

Tempo estimado: 5 aulas de 50 minutos.

ETAPAS

Etapa 1 (1 aula): Leitura da Portaria Nº 107 de 12 de agosto de 2016 pelo docente e apresentação de vídeo sobre as vantagens e as desvantagens do uso do celular pelos alunos em sala de aula.

O professor começa o assunto com a leitura da Portaria Nº 107, de 12 de agosto de 2016. Depois, inicia uma conversa perguntando aos alunos se já conheciam a Portaria e se eles seguem o que está previsto no referido documento.

Posteriormente, reproduzir o vídeo https://www.youtube.com/watch?v=sQWEaeq_gpc e promover a discussão sobre o tema. Propõe-se que os alunos sejam estimulados a expressarem sua opinião sobre o assunto, dizendo se concordam ou não com o uso do celular em sala de aula. É importante que ao manifestarem sua opinião, seja solicitado a eles que justifiquem seus posicionamentos.

Etapa 2 (2 aulas): Leitura da sentença do juiz Eliezer Siqueira de Souza Junior.

Começar a aula mostrando aos alunos a reportagem realizada pelo jornal O Globo sobre a sentença do juiz Eliezer Siqueira de Souza Junior. “**Aluno processa professor por celular retirado em sala de aula e perde**” (<https://oglobo.globo.com/economia/aluno-processa-professor-por-celular-retirado-em-sala-de-aula-perde-12718573>). A partir da leitura dessa matéria, comentar sobre a situação que levou o aluno a processar o professor, apresentando a sentença na íntegra.

A leitura da decisão judicial deverá ser feita pausadamente e com intervenções do/a professor/a. Se possível, pedir aos alunos que consultem dicionários para auxiliá-los na atividade, visto que, comumente, uma sentença apresenta vocabulário mais rebuscado, com termos próprios do Direito³ - talvez desconhecidos pelos alunos.

Etapa 3 (1 aula): Identificar as marcas do discurso de autoridade presentes na sentença.

Nesta aula, promover a segunda leitura atenta da sentença, destacando com os alunos os aspectos linguísticos que revelam a autoridade conferida ao magistrado, cujo papel social lhe permite proferir sentenças. Apontar para as marcas de autoridade em 1ª pessoa: “julgo”, “extingo”, “defiro” e, ainda, as

formas imperativas presentes, como: “proceda”, “remetam-se”, “certifique-se”, “arquive-se”, “publique-se”, “registra-se” e “intimem-se”.

Discutir sobre o termo “autoridade”. Fazer os seguintes questionamentos à turma: Qualquer pessoa pode escrever uma sentença? Se assim o fizer, terá validade? Por que é necessário que as decisões tomadas pelos juízes sejam registradas em documentos escritos com linguagem clara, sem erros ortográficos⁴ e sem duplo sentido?

Etapa 4 (1 aula): Questões propostas com vistas à compreensão do texto e à reflexão acerca do tema discutido.

1. Responda:

a) Quais foram os motivos que levaram o aluno a processar o professor?

b) Você acredita que era realmente necessário recorrer à justiça nesse caso? De que forma a questão poderia ser resolvida pelo professor e pelo aluno?

³ No Direito, assim como na Medicina, há termos técnicos específicos. Por isso, é comum termos de recorrer ao dicionário para compreendermos certos vocábulos ou expressões jurídicas. No mundo jurídico, a linguagem forense é necessária em determinados casos, a exemplo do uso de expressões latinas “*periculum in mora*” (Perigo da demora) e “*Fumus boni iuris*” (Fumaça do bom direito) - indispensáveis em determinadas peças e pedidos judiciais, contudo, ao serem traduzidas para o português podem comprometer o texto. (Considerações nossas).

⁴ Uma sentença judicial possui validade nacional e internacional. Ademais, só pode ser proferida por autoridade competente (Juiz ou Desembargador). Logo, a escrita deve ser na norma padrão (Considerações nossas).

c) Se você fosse o Diretor/a dessa escola situada no Estado de Sergipe, quais atitudes tomaria para que a questão fosse resolvida dentro da escola sem que o aluno recorresse à justiça?

d) Imagine como a questão trazida na sentença judicial poderia ser resolvida na escola pelo/a:

I. Diretor/a:

II. Pedagogo/a:

III. Coordenador/a:

IV. Professor

V. Aluno

VI. Mãe do aluno

2. Coloque-se no lugar do aluno. Por que mesmo sabendo da proibição do uso do celular, exceto para fins de atividades pedagógicas, ele insistiu em desrespeitar o professor e a norma do Conselho Municipal de Educação que veda o uso do celular durante as aulas?

3. Imagine que você seja o professor processado. O que o levaria a recolher o celular do aluno em questão?

4. A sentença decretada pelo magistrado foi a mais justa? Justifique sua resposta.

5. Você sabia, antes da leitura do gênero “sentença”, que uma situação que acontece frequentemente nas escolas brasileiras poderia ter consequências jurídicas? Levante hipóteses: Por que a sentença do juiz Eliezer Siqueira de Souza Junior provocou tanta repercussão nacional?

6. Caso você fosse o juiz deste processo, como seria sua sentença se fosse favorável ao aluno e ao professor?

7. Se esse mesmo texto fosse escrito por outra pessoa, que não fosse um juiz, teria o mesmo efeito? Por quê?

8. Assinale a alternativa em que há marcas linguísticas do discurso de autoridade:

a) “O Requerido, em seu depoimento, afirmou que diversas vezes chamou a atenção do Aluno por utilizar o aparelho celular para jogar ou ouvir música em sala de aula”.

b) “[...] analisando os demais elementos probatórios, vemos que os elementos colhidos apontam para o fato de que o Autor não foi ‘ver a hora’”.

c) “Defiro a gratuidade judiciária ao autor para fins recursais”.

d) “A prova oral produzida a seu rogo não comprovou em nenhum momento que o aparelho celular foi tomado do autor de forma injusta ou desmotivada”.

OUTRAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES

- Júri simulado
- Debate regrado
- Simulação de Audiência de Instrução e Julgamento (Vara Cível)
- Estudo da coesão referencial no gênero sentença

RADIONOVELA LITERÁRIA: APROPRIAÇÃO A OBRAS CLÁSSICAS LITERÁRIAS

COELHO, Lurdinei de Souza Lines (UNIOESTE) ¹

Introdução

Este artigo trata-se de um relato de experiência de um trabalho realizado em uma escola privada do interior do Estado de São Paulo. Nos dias atuais a tecnologia tem absorvido grande parte do tempo de nossos adolescentes, crianças e até mesmo adultos. Temos percebido a inserção gradativa desta na aprendizagem. Embora os adolescentes não demonstrem interesse em diferentes ou antigas tecnologias, faz-se necessário que saibam, conheçam e se apropriem de conhecimentos anteriores aos quais foram propulsores do avanço alcançado, bem como aprendam a manusear e tenham contato com tecnologias diferentes e por meio destas competências, possam criar, recriar e evolucionar.

Os estudiosos Sampaio e Leite (1999, p.13) explicitam o quão se faz necessário o conhecimento das diferentes tecnologias no decorrer do tempo:

[...] ao transformar, ao longo do tempo, as formas de produzir e reproduzir os meios de sua própria sobrevivência, o ser humano modificou também suas relações humanas e com a natureza. As tecnologias que criou – desde a roda até o computador – geraram transformações na maneira de se comunicar, produzindo meios de comunicação cada vez mais complexos (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 13).

Neste quesito torna-se primordial o conhecimento do rádio como um recurso eficaz para auxiliar na aprendizagem junto aos alunos, assumindo a função de suporte pedagógico nas escolas.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser

¹ Lurdinei de Souza Lines Coelho; Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade do Oeste Paulista (UNIOESTE); E-mail: lurdineiejoao@hotmail.com

depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1987, p.47).

Segundo a visão do autor educador Paulo Freire, o educador deve conduzir através de estímulos positivos o educando, sendo assim a radionovela vem corroborar na aquisição de competências e habilidades mui além de somente apreender a demanda tecnológica. Versa conhecimentos e aquisições de escrita e leitura, interpretação e produção. O educando adquirirá através de estímulos e reforços positivos segundo a teoria behaviorista de Skinner que afirma: “Quando nosso comportamento é reforçado positivamente, nós dizemos que gostamos do que estamos fazendo; dizemos que estamos felizes.” (SKINNER, 1978, p.5)

O currículo do Estado de São Paulo nos remete a aquisições pretendidas aos educandos do Ensino Médio a qual citar-se algumas as quais podemos encontrá-las no gênero radionovela.

Discussão de pontos de vista em textos literários Expressão de opiniões pessoais situação comunicativa: contexto e interlocutores, habilidades como a construção semiótico-cultural do conceito de literatura, em situações de aprendizagem orientadas por atividades de leitura e escrita, os alunos façam uso de diferentes tipos textuais, priorizando, contudo, a tipologia expositiva, e desenvolvam as seguintes habilidades, segundo o currículo do estado de São Paulo, na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura (2016) e reforçado na Matriz de Avaliação Processual Língua Portuguesa e Linguagens (2016):

- Adaptar textos em diferentes linguagens, levando em conta aspectos linguísticos, históricos e sociais
- Reconhecer características básicas do texto dramático teatral
- Localizar informações visando a resolver problemas, no campo das instituições linguística e literária, em dicionários, enciclopédias, gramáticas, internet etc.
- Avaliar a própria expressão oral ou a alheia durante ou após situações de interação, fazendo, quando possível, os ajustes necessários. Analisar textos que transcrevem a fala ou que fazem interagir linguagens verbal e não verbal, tais como as relações entre legenda e fotografia etc.

- Distinguir as marcas próprias do texto literário e estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político
- Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário com os contextos de produção, para atribuir significados de leituras críticas em diferentes situações
- Estabelecer relações entre as informações do texto lido com outras de conhecimento prévio
- Identificar em textos o uso de tempos verbais no eixo do presente ou do pretérito para reconhecer eventos anteriores e posteriores a esses tempos
- Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso do verbo
- Utilizar procedimentos iniciais para a elaboração do texto: estabelecer o tema; pesquisar ideias e dados; planejar a estrutura; formular projeto de texto. (BRASIL, 2016)

Objetivamos propiciar o gosto e compreensão pela literatura clássica em adolescentes das séries finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio assim como:

- Contribuir para formação de leitores e escritores proficientes e orientar profissionais que irão mediar essa formação.
- Ampliar o repertório e interesse literário.
- Desenvolver as relações entre leitura e indivíduo em todas as suas interfaces.
- Oferecer a leitura como um momento de informação, formação, mas também como um momento de apreciação e prazer.
- Estimular e direcionar a produção textual, produção teatral e produção crítica.

Para tanto buscamos primeiramente estimular os participantes, após mediamos para apropriação dos conhecimentos essenciais para execução e continuidade da atividade proposta.

Através desse trabalho pode-se perceber o quanto é necessário e urgente que se faça mudanças no modo de abordar e incentivar a leitura e escrita literária.

Tendo em vista o grande número de cidadãos com dificuldades para interpretar, formular seus pensamentos e expô-lo de forma escrita, oral; o trabalho radionovela literária objetivou minimizar esse índice tornando assim uma população de leitores e escritores, produtores proficientes. No que diz respeito a tecnologia Lajolo (1999, p. 105) nos afirma que:

O leitor que, diante de um texto escrito, tenha a autonomia suficiente para atuar desde a decodificação da mensagem no seu aspecto literal até o estabelecimento de um conjunto mínimo de relações estruturais, contextuais que ampliem a significação do texto a tal ponto que se possa considerar ter havido, efetivamente, apropriação da mensagem, do significado na multiplicidade de relações estabelecidas entre texto e leitor, entre textos, com o mundo. (LAJOLO, 1999, p. 105).

Visto que a educação tem por base formar cidadão e este para o ser de fato necessita de base, o projeto vem para solidificá-la e o torná-lo de fato um leitor e escritor, produtor completo.

Metodologia

O trabalho se iniciou com levantamento bibliográfico e após a explicação enfatizando que se tratava de uma reprodução literária e a importância que cada um teria dentro deste, para que acontecesse, e ainda esclarecendo que todos participariam, o que faríamos, aceitaram o desafio. A escolha da obra literária partiu da sugestão de três obras clássicas pertinentes a série e currículo. Para escolha foi explanado por meio de votação, após uma breve resenha sobre cada uma, trabalhando indiretamente a questão democrática. A obra vencedora foi o grande clássico “Dom Casmurro” de Machado de Assis.

Iniciou-se a leitura e para compreendê-la fazíamos a discussão oral habitual entre os discursadores, segundo Marcushi (2008) os gêneros textuais orais e escritos não são estagnados e a partir daí fazer produção de um resumo já visualizando uma peça teatral.

Gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominamos aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. A tipicidade

de um gênero vem de suas características funcionais e organização retórica! (MARCUSHI, 2008, p. 159)

Em contratuos de aula, o grupo realizou pesquisas para produzir e adaptar um resumo da obra priorizando os personagens, suas características psicológicas e físicas, local, contexto histórico, como música da época, roupas da época, variação linguística e unindo ao que se discutiu sobre a obra e os conhecimentos adquiridos por eles e vídeos disponibilizados na internet. Após escolha e adaptação um resumo condizente ao tamanho do grupo atuante, iniciamos as escolhas dos autores e seus personagens, onde cada um após leitura do resumo adaptado com as falas e ações dos respectivos personagens, escolheram o personagem que iriam representar se identificando com o mesmo, por meio das características físicas e características psicológicas.

Para a produção de materiais a serem utilizados como sons, tempo, música adequada para cada personagem foi realizado uma pesquisa buscando o contexto social da época.

Na produção tecnológica o responsável utilizou instrumentos simples disponibilizados pelo programa padrão de seu computador. Para as primeiras gravações foi utilizado o celular.

No quesito tecnológico é analisado o que se tem em poder para utilizar para gravar, ou representar em forma teatral, ao qual se une a habilidades ou inteligências múltiplas ou diversificadas assim como explica Gardner (2000) que essa abordagem se dá na observação em sala de aula respeitando a individualidade, valorizando e após observação as potencialidades e por fim explorando as habilidades dos alunos e completa: “Uma escola centrada no indivíduo seria rica na avaliação das capacidades e tendências individuais. Ela procuraria adequar os indivíduos não apenas a áreas curriculares, mas também maneiras particulares de ensinar esses assuntos”. (GARDNER, 2000, p.17)

O trabalho realizado fez uso de canais da internet como o Youtube, o manuseio em mp3, redes sociais, rádio e até mesmo televisão.

Tivemos a socialização e a inclusão para que tudo se realizasse, pois priorizou a participação de todos os alunos e que estes escolhessem qual papel iriam desempenhar.

No que diz respeito a socialização Savoia (1989) argumenta: “À medida que adquirimos novas experiências, ampliando nossas relações,

vamos nos transformando, adquirindo outros papéis que são definidos pela sociedade e cultura”.

Ainda ao que se refere a socialização deve se observar e propiciar atividades que permitam o desenvolvimento social atentando-se ao fato de que há aspectos subjetivos e objetivos no papel social de cada indivíduo segundo Savoia (1989, p. 57):

Outro aspecto do papel social é que ele pode ser objetivo aquilo que os outros esperam de nós, ou subjetivo -, como cada indivíduo assume os papéis de modo mais o u menos fiel aos modelos vigentes na sociedade. Quando esses dois aspectos não coincidem, podem transformar-se em obstáculo na interação social. (SAVOIA, 1989, p. 57)

Definido as escolhas e o que seria necessário para cada personagem desempenhar seu papel passamos para os ensaios, onde começamos a elencar as falhas e ajustes necessários. Os primeiros ensaios de falas e ajuste de personagens ocorreu na própria escola, na aula de leitura compartilhada ao qual era apropriada para discussões de leituras literárias.

Segundo o estudioso Demo (2004, p. 60) a aprendizagem se define como “processo dinâmico, complexo não linear, de teor autopoietico, hermenêutico, tipicamente interpretativo, fundado na condição de sujeito que participa desconstruindo e reconstruindo conhecimento”. Partindo desse princípio justifica-se a importância em ler a obra e fazer a releitura por meio da interpretação oral e teatral.

As primeiras gravações foram feitas no celular, percebendo então que os ruídos e a qualidade de voz e sons não era a desejada, decidi então ir à radio da cidade e apresentar nossa proposta de trabalho a primeira gravação realizada e também falar da importância deles conhecerem o local, passados alguns dias eles entraram em contato com a escola aceitando não somente nos apresentar o local, como permitir que fizéssemos as gravações no estúdio, que se tornou um sonho para todos.

Conhecer o local foi um grande aprendizado ao que se refere a tecnologia, pois passaram a entender a complexidade de uma programação radialista.

Para realização das gravações fui em horários em que eu não tinha aulas pois não fui liberada para tal, porém os professores cederam algumas aulas nos dois dias em que precisamos gravar. Após as gravações que

transcorreram de maneira surpreendente, foi marcado a diagramação do áudio para transformá-lo em vídeo e finalizar o trabalho.

Esse trabalho por ser demorado no primeiro dia os alunos participaram para aprenderem e também por ser a criação deles, mas no segundo dia somente eu fui, pois eu não tinha aula e para que os alunos não perdessem suas aulas. Terminada a diagramação do vídeo iniciou-se a produção do vídeo, onde fotos dos participantes foram transformadas em fotos de época, terminado o vídeo fez-se a submissão dele na internet no canal Youtube e apresentamos para os alunos de outras séries e pais.

Avaliação

A avaliação foi realizada progressivamente, obtive nesse projeto o alcance do objetivo que era a apropriação do conhecimento e interpretação da obra literária, do contexto histórico em que o autor a produziu desde os acontecimentos, a moda da época, o modo de falar, as músicas que se ouvia, o comportamento dos personagens, características físicas e psicológicas.

Aprenderam a utilizar vários instrumentos para gravação como computador, celular, mp3, estúdio da rádio, aplicativos de fotoshop, efeitos sonoros, impostação de voz, aprenderam analisar o trabalho e reeditá-lo, gravar e editar. Aprenderam também a importância e a responsabilidade de os pais darem autorização para saída da escola, da direção da escola estar ciente do trabalho e também autorizarem.

Os instrumentos utilizados foram anotações e acompanhamento em todas as etapas.

A participação foi total e distribuída de forma socializada e democrática, onde preocupou-se e valorizou todas as habilidades, cujo aluno era verdadeiramente protagonista.

Segundo explica Costa (2006, p. 139), ao que concerne o protagonismo na educação e a democracia é que:

O propósito do Protagonismo Juvenil, enquanto educação para a participação democrática, é criar condições para que o educando possa exercitar, de forma criativa e crítica, essas faculdades na construção gradativa de sua autonomia. Autonomia essa que ele será chamado a exercitar de forma plena no mundo adulto. (COSTA, 2006, P. 139)

Para finalizar a avaliação, após todo processo e ajustes o vídeo produzido pelos alunos foi disponibilizado ao público em uma página na

internet, fizeram um relatório com informações sobre como receberam esse desafio e o quanto fora importante.

Autoavaliação

Estive presente durante todo trabalho, não somente como mediadora, mas participando ativamente com eles.

Percebi o quão fora importante, não somente para o aprendizado literário, mas também para o aprendizado de vida, pois nos tornamos mais unidos, nesse período foi possível sanar diferenças entre os grupos.

Após o término nos alegamos com o resultado, foi extremamente satisfatório vê-los fazendo propostas para realização de novos trabalhos, pedindo novas obras, falando para seus amigos, incentivando-os a fazerem a Radionovela Literária.

Foi necessária dedicação em horários fora da aula em vários dias, aos quais todos foram extremamente pontuais e assíduos.

Nosso investimento foi estritamente humano, não houve gasto em espécie, pois utilizamos materiais que tínhamos, e a gravação final foi feita na rádio da cidade.

Acreditar no potencial de cada um dos participantes, que eles aceitariam, que dariam o seu melhor, foi um dos melhores investimentos que fiz e farei novamente quantas vezes for necessário, pois vi em seus olhos o brilho de querer algo mais, de sonhar, de acreditar em si e no outro, vi eles crescerem, me vi crescer junto com eles.

O trabalho foi apresentado em algumas escolas e faculdades como exemplo, para estimular adolescentes na apropriação de obras clássicas. Esse trabalho foi apenas o primeiro passo, pois os participantes faziam planos para uma produção teatral e pediam sugestões literárias.

Referências

BRASIL, Secretaria do Estado de São Paulo. **Matriz de avaliação processual: língua portuguesa, linguagens**; encarte do professor / Secretaria da Educação; coordenação, Ghisleine Trigo Silveira, Regina Aparecida Resek Santiago; elaboração, equipe curricular de Língua Portuguesa. São Paulo : SE, 2016.

COSTA, A. C.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 2 ed. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

- DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1987.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas: 2000.
- LAJOLO, M. (Org.). **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SAVOIA, M. G. **Psicologia social**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.
- SKINNER, B. F. **Human Behavior and Democracy**. In B. F. Skinner, Reflections on behaviorism and society (pp. 3-15). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall (Obra original publicada em 1977) (1978ª.)

REFLEXÕES ENTRE LÍNGUA, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA EM UM CENÁRIO COLONIAL

MACHADO, Aline Silveira (UEPA) ¹

CORRÊA, Dinalva da Silva (UEPA) ²

DA SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso(UEPA) ³

“A língua é a mesma. Mas não é a mesma. É uma. Mas é diversa. Tanto mais ela quanto mais diferente. Tanto mais pura quanto mais impura. Tanto mais rica quanto mais mestiça”.

(Manuel Alegre)

Introdução

Este artigo é resultado das construções e contribuições dos saberes compartilhados durante o desenvolvimento da disciplina “Cultura, Saberes e Imaginário da Educação na Amazônia”, integrante do desenho curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará. Diante disso, caracteriza-se por ser um estudo de natureza documental e bibliográfico sobre as relações que permeavam a língua no período colonial e sua ressignificação por intermédio da Língua Geral, também conhecida como *Nheengatu*. ou *Tupi Moderno*.

Assim, faremos, primeiramente, uma relação entre língua, história e memória. Logo depois, explicitaremos como a língua indígena se ressignificou como forma de resistência e resiliência às formas de opressão submetidas naquele período. Em seguida, situaremos o desenvolvimento da

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Integrante do Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA/UEPA). E-mail: alinesmachado4@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Integrante do Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA/UEPA). E-mail: correadinalva@gmail.com

³ Doutora em Semiótica e Linguística Geral pela (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Integrante do Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA/UEPA). E-mail: cardoso_socorro@yahoo.com.br

língua portuguesa em uma perspectiva colonial e imperial, bem como, os resquícios deixados pela colonização e imposição da língua. Por fim, levantaremos algumas questões e reflexões.

O aporte teórico que embasa este artigo está fundamentado em uma abordagem sociológica, haja vista que a questão indígena sim é a mais grave, a mais trágica e talvez por isso a mais silenciosa e silenciada. O percurso aqui será o da transgressão da história oficial, demonstrando uma “história vista de baixo” para ir buscar os silêncios, as falas minoritárias, a história dos vencidos, excluídos da História.

Este trabalho justifica-se, portanto, em função da relevância que tece sobre questões importantes em relação à língua, especificamente a resistência dos povos indígenas e suas relações com o colonialismo que persistem até os dias de hoje.

História, língua e memória

Na história da colonização brasileira, a Língua Geral, também conhecida como *Nheengatu*, *Tupi Moderno* ou *Língua Brasília* integrou-se em um projeto colonizador, político e econômico durante quase dois séculos. A Língua Geral, no Brasil, foi falada mais que o português.

Conforme Navarro (2012), o *Nheengatu* se originou do Tupi Antigo, falado pelos tupinambás do Maranhão e foi usado na maior parte da costa brasileira quando os portugueses chegaram ao Brasil, em 1500. Os indígenas da costa, chamados genericamente de tupis, aprendiam-na logo ao serem descidos para os aldeamentos missionários.

O “Nheengatu”, a “fala boa” dos povos Tupi, de acordo com Quadros (2011), foi se tornando, a língua franca dos intercursos entre brancos e índios ou mesmo entre as diferentes nações indígenas.

Conforme Rodrigues (2009, p.60-61), após o primeiro século de conquista portuguesa da Amazônia, a população indígena encontrava-se desamparada. Dessa forma, a figura e a palavra do missionário ganhavam a importância pretendida originalmente no projeto evangelizador e era fundamental a comunicação. Não por acaso os jesuítas se tornaram mestres nas línguas indígenas, codificando-as e tentando a sua reunião em um idioma comum, a Língua Geral. Em breve, essa era a língua mais utilizada no cotidiano das missões, das povoações, vilas e cidades. De acordo com Rodrigues (2009, p.61):

Entretanto, ainda que facilitasse a tarefa evangelizadora, porque os índios a rapidamente a dominavam, acabou

sendo proibido o seu uso, porque o interesse do Reino exigia como língua dominante o português. A utilização do idioma misto permitia a criação e a expressão de uma experiência compartilhada socialmente de modo mais equânime do que a imposição do português como língua dominante, língua totalmente estranha ao falar indígena e sua produção de sentido como membro de um grupo social específico.

Assim, no século XVIII, segundo Navarro (2012), na época de Marquês de Pombal que a Língua Geral Amazônica atingiu sua extensão máxima, falada do Maranhão até a fronteira com o Peru. Somente, a partir daí ela passaria a desaparecer de quase toda aquela região. Em 1876, o general Couto de Magalhães afirmava que ela estava morrendo em Belém do Pará.

Atualmente, de acordo com Navarro (2017), pesquisadores têm contribuído para o fortalecimento do *nheengatu* por meio de traduções literárias incluindo uma pesquisa linguística e lexical, possibilitando a utilização de vocábulos do *nheengatu* que vêm caindo em desuso, sendo hoje lembrados apenas pelos falantes mais experientes, ou mesmos de termos que caíram no esquecimento e, na maioria dos casos, substituídos pelos empréstimos da língua portuguesa.

Pollak enfatiza que “o trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história” (1989, p.10). A memória varia em função da presença ou da ausência da escrita. No caso dos povos originários, de acordo com Le Goff (1994, p.427): “Na maior parte das culturas sem escrita, e em numerosos setores da nossa, a acumulação de elementos na memória faz parte da vida cotidiana”. Ainda para o autor “[...] A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória [...]” (p.425).

No entanto, para Zumthor (1997, p.14), esta escrita “não faz senão transformar as modalidades. Grafada, a língua parece escapar, mais do que quando é pronunciada”. Segundo ele, a palavra falada perpassa os espaços, propõe o *status* e, dessa maneira, autoriza a produção escrita, pois mesmo após o apontamento escrito a palavra ainda continua viva e permite que o texto transcenda. Em contrapartida, conforme Michael Pollak (1989, p. 4):

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte

integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à ‘Memória oficial’, no caso a memória nacional.

Para Le Goff (1994), a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. No entanto, para Halbwachs (1994, p.34).

É aliás, difícil dizer em que momento uma lembrança coletiva desapareceu, e se decididamente deixou a consciência do grupo, precisamente porque, basta que se conserve numa parte limitada do corpo social, para que possamos encontrá-la sempre ali.

Uma Nação, Uma Língua

É interessante refletirmos sobre os processos que compõe as relações de poder por intermédio da língua. Ao longo da história, no Brasil, a conjuntura de povo colonizado favorece ao silenciamento quando o assunto é sobre o falar português. É corriqueiro ouvirmos dos interlocutores afirmando “não saber falar”, no entanto, o modelo de língua imposto é que não pertence as suas escolhas linguísticas cotidianas. Tal modelo de língua que se configura com o propósito de agregar a língua escrita e falada, no Brasil, como a usada na península situada no sudoeste europeu.

Esse paradigma pode ser compreendido sob a ótica da influência de Portugal no território brasileiro, cujos hábitos, costumes e crenças eram incorporados pelo povo. Segundo Bagno (2003):

A medida do Marquês de Pombal queria atingir sobretudo a prática pedagógica dos padres jesuítas, que utilizavam a língua geral amazônica, de base tupinambá (...). O decreto de Pombal constitui o primeiro exemplo dos procedimentos autoritários caracterizam as políticas linguísticas no Brasil a partir de então. O português só se tornou a língua majoritária do nosso povo depois de

um longo processo de repressão sistemática incluindo o extermínio físico de falante de outras línguas. (BAGNO, 2003, p. 78).

Nesse sentido, embora a língua seja um instrumento de violência simbólica ocasionada por meio de si mesma (BOURDIEU, 1989), ela se revelou resistente, como afirma Bagno (2003): “a nossa identidade linguística (...) foi conseguida historicamente a ferro e fogo: com decretos e proibições, expulsões e prisões, perseguições e massacres.” No entanto, é importante destacar que, após a Independência do Brasil, a língua permaneceu a cargo de uma elite que exibia as mesmas práticas do colonizador europeu, cujas escolhas que esse grupo executava não abrangia um todo. No Brasil, o preconceito está enraizado nas pessoas sob a forma de julgamento que diminui o valor das variedades linguísticas. Há diversas proposições, de caráter normativo - visualizado em distintos contextos - que geram estigmas na fala, são pautadas na dicotomia certo/errado, atribuindo valores à fala ou a inferiorizando. De acordo com Possenti (1996):

O preconceito é mais grave e profundo no que se refere às variedades de uma mesma língua do que na comparação de uma língua com as outras. As razões são históricas, culturais e sociais. Aceitamos que os outros falem diferente. Mas não aceitamos pacificamente que os que falam ou deveriam falar a mesma língua podem falar de maneira diferente (POSSENTI, 1996, p. 29).

No entanto, há desconhecimento da própria língua pelas classes sociais privilegiadas, pois acreditam que o falar deles é mais o correto, bonito e culto. Logo, apenas corroboram para que este coletivo não reconheça suas próprias variações. É perceptível que, ao decorrer do tempo, a língua se transformou em um dispositivo de controle ideológico de poder e, conseqüentemente, de manutenção desse controle por uma classe social privilegiada. Este grupo, não reconhece os saberes do outro e os subalterniza, perpetuando e indo muito além dos antigos moldes coloniais, pois não desapareceram com a Independência do Brasil, e muito menos com a descolonização. Desse modo, é válido utilizar aqui a indagação que intitula o ensaio do sociólogo jamaicano, Stuart Hall: “Quando foi o pós-colonial?”

Na narrativa reencenada do pós-colonial, a colonização assume o lugar e a importância de um amplo evento de ruptura histórico-mundial. O pós-colonial se refere à ‘colonização’ como algo mais do que um domínio direto de certas regiões do mundo pelas potências imperiais. Creio que significa o processo inteiro de expansão, exploração, conquista, colonização e hegemonia imperial que constitui a ‘face mais evidente’, o exterior constitutivo, da modernidade capitalista europeia e, depois, ocidental, após 1492 (HALL, 2003, p.106).

Ademais, três fatores principais contribuíram para o desaparecimento da Língua Geral. São eles, de acordo com Navarro (2017): 1. As perseguições oficiais em meados do século XVIII; 2. A morte de milhares de falantes de Nheengatu; 3. As migrações de nordestinos para a Amazônia durante o Ciclo da Borracha.

Marquês de Pombal elegeu a língua portuguesa como dominante no Brasil, em 1757, através da Lei do Diretório dos índios, cujo objetivo visava minar as forças da Companhia de Jesus para promover a secularização da administração colonial, preparando, desse modo, a expulsão dos missionários jesuítas e conseqüentemente a perda do controle da administração das aldeias. Estas passaram a ser dirigidas por colonos, civis ou militares, que também ganharam o título de “diretores dos índios”.

Quadros (2001) observa que contra a imposição da língua portuguesa, destaca-se no cenário colonial o padre mercedário Manuel da Penha do Rosário. Experiente em várias aldeias com mais de dez anos de trabalho missionário, o religioso escreveu uma veemente defesa sobre a utilização da “língua vulgar dos índios” na catequese. Por meio dela, legitimou sua prática e a de outros padres, conseguindo também se livrar da perseguição de Marques de Pombal.

Em relação ao segundo fator, na primeira metade do século XIX, alguns movimentos populares surgiram contra o governo regencial, pois objetivavam maior autonomia das províncias. Algumas tinham fortes tendências federalistas e até separatistas, chegando a ser proclamada a república, por exemplo, a Sabinada na Bahia, entre 1837 e 1838, a Revolução Farroupilha, no Rio Grande do Sul, entre 1835 e 1845. No Pará, eclodiu a Cabanagem, o mais importante movimento popular da história do Brasil. De acordo com Rodrigues (2009), em “A Revolução Cabana e Construção da Identidade Amazônica”, trata-se de um momento histórico

potencialmente rico em inovação na condução da política, propício à instauração de uma nova ordem social.

Dessa forma, em abril de 1836, os cabanos foram atacados por tropas imperiais. Belém e Barra do Rio Negro (atual Manaus), tomadas pelos cabanos, são reconquistadas. Eduardo Angelim, o líder do movimento, foge e dá-se início a uma grande perseguição aos cabanos em muitas partes da Amazônia, com grande violência por parte dos legalistas, com milhares de mortes daqueles. A repressão durou três anos, com forte resistência dos rebeldes em vários lugares. Em 1839, para poder pôr cobro ao movimento, o governo regencial resolveu anistiar todos os participantes da Cabanagem.

Trinta mil cabocos e índios destribalizados morreram durante aquela insurreição, um quinto da população da província. A Língua Geral perdeu, assim, milhares de falantes, recebendo seu segundo grande golpe após as perseguições de pombal, no século XVIII.

Navarro et al (2017), também destacam outro forte golpe sofrido pela língua geral amazônica que ocorreu durante a Guerra do Paraguai (1864-1870). De acordo com os autores, a província do Amazonas foi a que mais enviou homens para esse conflito. O recrutamento dos índios se deu de forma extremamente violenta, pois a maior parte deles foi obrigada a combater em terras paraguaias, levando à morte quase todos os falantes de língua geral amazônica, os quais foram enviados na condição de “voluntários” da Pátria.

O terceiro fator que contribui para o desaparecimento da Língua Geral foi a migração de milhares de nordestinos na década de 70. Para Navarro (2017), a emigração em larga escala começou com a grande seca de 1877, conhecida até os dias de hoje como “a seca dos dois setes”. Segundo o autor, foram três anos seguidos sem chuvas, sem colheitas, a morte de animais, homens fugindo para não morrer. Desse modo, a Amazônia, com o “boom” da borracha, era vista como a salvação aos retirantes do sertão que traziam consigo a língua portuguesa, impondo-se como língua dominante fazendo com que o Nheengatu se tornasse uma língua minoritária.

Resistência na língua

Ao passar dos anos, com a política de homogeneização linguística, abalou drasticamente a heterogeneidade linguística brasileira. A população compreendeu que não poderia aprender ou dizer uma língua distinta do português. E por consequência disso, as pessoas não conheciam a grandiosidade que é a diversidade linguística.

A língua é geradora de afetos, memórias, identidades e conhecimentos. É por ela que compreendemos o mundo e se perpassa os valores fundamentais para a constituição do indivíduo. É nessa direção, atualmente, notório observar grupos indígenas que tiveram suas línguas dizimadas se esforçando para restabelecê-las, visto que elas são partes essenciais de suas histórias. Crystal (2012) explicita que a morte de uma língua é desaparecer de uma cultura que carrega as tradições, seus sentimentos e saberes. Isto é uma forma de resistência e ela implica em uma maneira de persistência de vida dos povos que foram subordinados, cuja língua é um instrumento de autoafirmação desse coletivo que tanto sofreu pelo apagamento dela.

É sempre bom lembrar a advertência de Walter Benjamin (1994, p.212) de que “não há nenhum signo de civilização que não seja, ao mesmo tempo, de barbárie”.

Para Camila do Valle (2000), ao comparar o imaginário luso e brasileiro sobre o ser português, demonstra que:

De qualquer forma, a grande herança civilizatória que os portugueses nos deixaram foi a língua, um traço de união que já perdura por quinhentos anos. E a língua, qualquer língua, é um signo forte – e muitas vezes, é mais que isso, porque até para dizermos que ela é um signo nos utilizamos dela – e ‘foi em português que o Brasil proclamou a sua independência’.

No entanto, na segunda metade do século XIX e início do século XX, quando houve o declínio da Língua Geral em várias partes da Amazônia, vários autores ficaram preocupados com esse fato passaram a publicar diversas obras com a finalidade de registrar a língua que desaparecia, bem como fortalecê-la onde ainda era falada.

Dentre as principais obras, podemos citar: *O selvagem*, de Couto Magalhães (1876), *Grammatica da Língua Brasileira (Brasílica, Tupi ou Nheengatu)*, de Pedro Luiz Sympson (1876), *Poranduba Amazonense*, de João Barbosa Rodrigues (1890), e *Lendas em Nheengatu e em Português*, de Antônio Brandão de Amorim (1928).

Além dessas obras escritas por autores brasileiros, houve também de autoria estrangeira. Todavia, essas obras não tiveram força de deter a retração do Nheengatu e seu desaparecimento de quase toda a Amazônia. Assim, restaria somente a Bacia do Rio Negro.

Conforme Navarro et al (2017), atualmente, os falantes de nheengatu concentram-se, principalmente, na Bacia do Rio Negro, um dos maiores rios do mundo. Nasce na Venezuela, serve de divisa entre esse país e a Colômbia entra no Brasil num ponto em que os três países se encontram numa tríplice fronteira, região conhecida como “Cabeça do Cachorro”.

O *nheengatu* é falado nos municípios de São Gabriel da Cachoeira e Santa Izabel do Rio Negro – AM). Com a promulgação da Lei 145/2002, juntamente com as línguas tukano e baniwa é considerado um idioma oficial, junto ao português, no município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas. Entretanto, a oficialização dessas línguas não teve os resultados esperados, pois redundou no ensino do Nheengatu presente nos currículos de poucas escolas do núcleo urbano de São Gabriel da Cachoeira também é ensinado com maior frequência nas comunidades ribeirinhas.

Conforme Navarro et al (2017), o processo de ensino-aprendizagem da língua assemelha-se a de uma língua estrangeira, visto que compõe um quadro de disciplinas que são ministradas em português. Diferentemente, em muitas comunidades, o nheengatu, sobretudo nos primeiros anos de alfabetização, é a língua em que todo o conteúdo escolar é transmitido, e, nesses ambientes, é o ensino da língua portuguesa que se assemelha ao de uma língua estrangeira.

Em 2007, o professor Eduardo Navarro juntamente com outros professores da Universidade de São Paulo, tomaram iniciativa de criar uma disciplina na Universidade, a única cadeira universitária de Nheengatu no Brasil atual. Além disso, na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), aulas de nheengatu têm sido ministradas para a formação de professores da rede pública de ensino, mas os cursos são abertos a todos os interessados.

Em 2011, foi publicado um segundo Curso de Língua Geral na USP, em que Navarro et al tomaram a iniciativa de distribuir gratuitamente milhares de volumes dessa obra pelas três cidades do Vale do Rio negro onde o Nheengatu ainda é falado.

Diante disso, a Língua Geral amazônica – Nheengatu – além de ser a língua materna dessa população mestiça, ainda em pleno funcionamento, se constitui em um mecanismo de resistência e asserção étnica.

Considerações finais

A partir deste estudo, apresentamos o entrelaçar da língua entre História, Língua e Memória a partir de uma reflexão

Mesmo após todos os processos de violências acometidos aos povos

indígenas no decorrer da história, esses silenciamentos e apagamentos fazem parte da memória, em que inúmeros momentos, mostraram-se resistentes e provou a sua reafirmação étnica por meio da língua.

A implantação de um curso de Língua geral na Universidade com objetivo de elaborar uma gramática, dicionários e a tradução literária são formas estratégicas de fortalecimento do *nheengatu*. No entanto, esbarra em algumas dificuldades, pois o português como sendo a língua do colonizador, com tradição escrita e maior prestígio exerce certa pressão entre os falantes do *nheengatu* tornando-a cada vez mais minoritária.

Ademais, o *nheengatu* no município de São Gabriel da Cachoeira é ensinado nas escolas com poucos recursos, falta de materiais básicos, como, por exemplo, cartilhas de alfabetização e livros infantis. o ensino na modalidade escrita é muito escasso e como essa língua sobrevive desde a sua formação pela oralidade, tende ao enfraquecimento, apesar do bilinguismo, a língua portuguesa goza de mais prestígio que o *nheengatu*, possibilitando o enfraquecimento e consequentemente deixar de ser falada em toda a Amazônia.

Os riscos ainda persistem, pois a Língua Geral, por mais que ainda se encontre em um contexto mais viável do que as outras línguas indígenas, ainda possui o desafio grandioso, com o advento da globalização em massa; e os discursos capitalistas vendem outros moldes como o inglês e a internet que tornaram objetos de desejo para os indígenas falantes do *nheengatu*, dessa forma, deixando de lado a preservação da língua e as tradições repassadas pelos ancestrais.

Referências

- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986c. (Obras Escolhidas. v. 1).
- BERGSON, Henri. **Memória e vida**. textos escolhidos por Gilles Deleuze; Tradução: Carla Berliner - São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.
- CRYSTAL, David. **Pequeno tratado sobre a linguagem humana: grandes conhecimentos para a vida**. Tradução: Gabriel Perissé. São Paulo: Saraiva, 2012.
- FARACO, C.A. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: parábola. 2008.

- FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial?: pensando no limite. In: **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1994.
- NAVARRO, Eduardo de Almeida. O último refúgio da língua geral no Brasil. **Estudos Avançados**. 26 (76), p. 245-254, 2012.
- NAVARRO, E.de A; ÁVILA, M. T; TREVISAN, R.G. O Nheengatu entre a vida e a morte: a tradução literária como possível instrumento de sua revitalização lexical. **Revista Letras Raras**. ISSN: 2317-2347 – v.6, n.2 (2017).
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015.
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.2, n 3, 1989, p.3-15.
- POSSENTI, Sírio**. Por que (não) ensinar gramática na escola. **Campinas, Mercado de Letras, 1996**.
- QUADROS, Eduardo Gusmão de. A luta pela língua. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n.35, p.211-225, 2001. Editora da UFPR.
- RODRIGUES. D.S. **Revolução Cabana e construção da Identidade Amazônica**. EDUEPA, Belém, 2009.
- _____. Política, Memória e Educação na Amazônia paraense nos periódicos colonial e imperial à luz da teoria de Cornelius Castoriadis. **Projeto História**, São Paulo, v. 60. p. 252-280, Out-Dez, 2017. Disponível em; <http://dx.doi.org/10.23925/2176-2767.2017v60p252-280>. Acesso em: 27 jul. 2019.
- VALLE, Camila do. **A leitura de um percurso: a poética política do ser português a partir do pensamento de Eduardo Lourenço**. 81 fls. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras, PUC-Rio, 2000.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A DIVERSIDADE E O LÚDICO COMO ELEMENTOS PEDAGÓGICOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

SANTOS, Bergston Luan (IFNMG)¹
SILVA, Jaciely Soares da (IFNMG)²

Introdução

As atuais reflexões e discussões sobre a Educação Inclusiva no Brasil apontam que por anos o debate em torno da inclusão perpassou por diferentes concepções no que diz respeito as pessoas com deficiência, as quais, via de regra, evidenciavam tanto no campo teórico como prático ações discriminatórias (GLAT; PLETSCH e FONTES, 2007). Segundo Blanco (2003) e Amaral (2001) essa discriminação foi acompanhada por um longo processo de exclusão, momento em que a família, a sociedade e a escola não viam tais sujeitos com potencialidades para viver em comunidade, sendo, com isso, abandonados em manicômios, prisões e orfanatos.

Carmo (1991) assinala que ao longo dos anos a deficiência física pode ser entendida em três perspectivas. A primeira identificada, segundo o autor, como pré-história da Educação Especial, momento que predominava-se uma relação de eliminação e desrespeito com as pessoas deficientes. O segundo já na Idade Média com o surgimento das instituições, que, de acordo com Bianchetti, (2000), foi marcada por dois pontos: a proibição do infanticídio e a ausência de uma preocupação com o estudo da deficiência, a qual era explicada e associada a questões sobrenaturais. Já o terceiro o momento, que, segundo Jimenèz (1994) vivenciamos na atualidade insere-se ao modelo de sociedade e de homem que se propagou após o advento do Renascimento, momento em que a cultura, a ciência e a concepção de humanidade passou por profundas mudanças, entre elas, destacamos o interesse e os estudos em torno das deficiências.

¹ Professor de História no Instituto Federal Norte de Minas Gerais (IFNMG), Doutor em Educação e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: bergslash@yahoo.com.br

² Professora de Didática e Fundamentos da Educação no Instituto Federal Norte de Minas Gerais (IFNMG), Doutora em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: jacielysoares@gmail.com

Frente a essa argumentação compreendemos que não há como pensarmos em uma história da deficiência de forma unidimensional e linear, haja vista que os processos históricos não ocorrem necessariamente por meio de rupturas e continuidades “evolutivas”. Sendo assim, é imprescindível destacar que quando determinado aspecto da história da humanidade é problematizado, não há como categorizar as rupturas e os avanços de forma contínua e linear, uma vez que os marcos espaciais e temporais não ocorrem em um estado absoluto e acabado, assim como aponta Hobsbawm (2006).

No entanto, é importante destacar que foi somente no século XX que o estudo e os direitos em torno das pessoas com deficiências sofreram mudanças significativas e essas foram ancoradas aos princípios democráticos, momento em que a questão da deficiência passou a ser pauta dos movimentos sociais, tanto em nível nacional, como também internacional, os quais tinham como objetivo combater a discriminação e o exclusão que pessoas com deficiências sofriam, como também, impunha-se aos governos a necessidade de normatização e garantia de direitos antes renegados às pessoas com deficiência, tendo como princípios norteadores a igualdade, liberdade e respeito à dignidade, ampliado conjuntamente ao debate dos direitos humanos.

Portanto, as mudanças e os avanços legais³ que as pessoas com deficiência experimentaram no século XX ocorreram porque uma série de eventos encabeçada por movimentos sociais exigiram dos governos uma atitude frente as necessidades específicas dessas pessoas, entre esses, destacamos os Movimentos Sociais e as políticas de inclusão das Pessoas com Deficiência. Em conjunto as mudanças no cenário político, o campo educacional não permaneceu alheio a esse processo, deu-se início a duras

³ Entre as leis e decretos destacamos: (LEI Nº 4.169, DE 4 DE DEZEMBRO DE 1962) - Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille; (LEI Nº 7.070, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1982) Dispõe sobre pensão especial para os deficientes físicos que especifica e dá outras providências; (LEI Nº 7.405, DE 12 NOVEMBRO DE 1985) Torna obrigatória a colocação do símbolo internacional de acesso em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiências e da outras providências; (LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989) Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências; (LEI Nº 8.160, DE 08 DE JANEIRO DE 1991) Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva; (LEI Nº 8.899, DE 29 DE JUNHO DE 1994) Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual; **(LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015)** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/ Estatuto da Pessoa com Deficiência, entre outras.

críticas sobre o sistema de ensino da época, que, com o decorrer dos anos ganhou adeptos e passou também a ser discutido por estudiosos, políticos educacionais e associações que tinham como pauta a luta por uma prática educacional inclusiva. Sobre esse momento histórico Jannuzzi (2004) salienta que,

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunato, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantropias especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínica, institutos psicopedagógicos e outras reabilitações (2004, p. 34).

As lutas e conquistas de espaços sociais, econômicos e de inclusão tiveram como protagonistas os movimentos, associações e segmentos que disputavam com o Estado, os quais buscavam a construção de políticas sociais destinadas às pessoas com deficiência, objetivando proporcionar a essas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais semelhante a qualquer outro cidadão. Tais propostas foram ainda mais fundamentadas e afirmadas em um movimento que ocorreu na Inglaterra e nos Estados Unidos no ano de 1994 e que culminou com a assinatura da Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, ocorrida da Espanha no mesmo ano. A Declaração entre outras pautas defendeu que “[o] princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p.11-12).

Nesse sentido, tal como a Declaração promulga, o sistema educacional deve ter como objetivo a garantia da equidade de oportunidades às pessoas com necessidades educacionais específicas e que também se comprometa a promover ações que assegurem o acesso e a permanência, bem como, o aprendizado de todos no espaço escolar. Neste mesmo contexto, dois anos após a assinatura da Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9394/96) foi promulgada no Brasil, posteriormente as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) veio reforçar a liberação de verbas e a inserção desses estudantes nas salas regulares de ensino, que vieram a

corroborar para o acesso, permanência e atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

No entanto, para além do significativo avanço que os movimentos sociais alcançaram acerca da normatização para o acesso de pessoas com deficiência no espaço escolar, a LBD 9394/96 orientou também sobre a importância da formação docente como pré-requisito para se estabelecer a inclusão nas escolas, quando ressalta em seu artigo 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

(...) III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996).

É possível perceber que o avanço na legislação que propunha a construção do processo de um ensino democrático e a busca pelo respeito às diferenças e da igualdade de oportunidades foi acompanhada também por uma nítida orientação para a formação de professores capacitados para lidar no cotidiano escolar com alunos com deficiência. Ou seja, a legislação para ser cumprida em sua íntegra tem que ser efetivada nos bancos das instituições de formação como Universidades, Institutos Federais e demais Instituições de Formação Superior, garantindo a formação de professores especializados e capacitados para a integração, capaz de criar condições diversas de aprendizagem para todos os alunos, com deficiência ou não.

É considerando esse cenários histórico e político que o presente artigo se pauta em apresentar e discutir sobre uma prática pedagógica vivenciada na disciplina de Educação para Diversidade com estudantes de licenciatura de um Instituto Federal de Educação/ IFNMG situado no Norte de Minas Gerais, sendo que na ocasião o debate concernente a Educação Inclusiva foi desenvolvido a partir de práticas baseadas em elementos lúdicos de jogo.

A proposta dessa prática pedagógica se deu por dois motivos específicos: primeiro porque acreditamos que as diferentes concepções de aprendizagem vai além de apenas ler o que diferentes teóricos e pensadores falaram e escreveram sobre o ensino e a aprendizagem, elas se pautam também na busca de uma melhor compreensão sobre a prática educativa de forma a engajar os estudantes de licenciatura no processo de compreensão e

experiência com dados da realidade, em segundo, entendemos que é necessário que haja exercícios onde teoria e prática se evidenciem de maneira dialética, haja vista que esses possam desvelar novos horizontes que nos possibilitem buscar diferentes práticas de ensino que ampliem a aprendizagem dos estudantes das licenciaturas.

Pensar a diferença: a influência de elementos lúdicos em uma prática pedagógica

O processo de formação de professores é um exercício complexo que ocorre mediado por diversos conhecimentos teóricos, conceituais, abstratos e práticos que permitem aos estudantes construir significados, sentidos e ações sobre sua futura atividade como docentes. Sobre essa perspectiva, Veiga e D'ávila, afirmam que:

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. (VEIGA; D'ÁVILA, 2008, p. 15)

Entendemos que a ação a qual as autoras falam envolve diferentes perspectivas de trabalhos formativos com os estudantes da licenciatura, sendo que uma dessas ações pode ser efetivada com o uso de elementos lúdicos em situações de ensino. Consideramos ainda que o lúdico é um elemento humano e social complexo, assim como afirma Lopes (2005), permitindo-se como uma estrutura complexa que permeia e constitui diferentes atividades humanas tais como os jogos, as brincadeiras, momentos de lazer e ou de recreação, e objetivamente o lúdico não se limita a apenas esses elementos.

Autores como Alves (2014) e Rabêllo (2013) já argumentaram sobre o impacto positivo do lúdico em atividades educacionais e de formação de professores e educadores. Segundo Alves (2014, p.11) é preciso que os professores consigam atrair os seus alunos a solucionarem problemas, envolvendo-se em situações cotidianas, construindo implicações e responsabilizando os estudantes frente ao papel de cidadãos que ocupam na sociedade contemporânea e como que precisam pensar e refletir sobre o que acontece no mundo e principalmente participarem deste mundo.

Rabêllo (2013) ao se apropriar do conceito de cultura lúdica entende que esse não se limita aos jogos e envolve brincadeiras, imitação de personagens, brinquedos, videogames, etc. Para o autor essa cultura lúdica tem potencial para educar a sensibilidade, funcionando como fator estruturante de identidades e ajudando na criatividade diante da vida. Portanto, compreendemos que segundo os autores o uso do lúdico em contextos formais e não formais de educação podem ser pertinente na construção de situações de aprendizagem, todavia, é válido elucidar por quais premissas sustentamos essa perspectiva.

Para fins deste texto, recortaremos o elemento lúdico presente nos jogos, sendo assim, apresentaremos uma perspectiva conceitual sobre o lúdico dos jogos. Para tanto, um autor elementar a ser citado é Huizinga (2007) que defende que o elemento lúdico é como um componente que perpassa a noção de jogo e também das relações sociais. O que concerne ao jogo é importante ressaltar que o jogar é colocar-se em situação de jogo, nesse sentido, no jogo sempre há “alguma coisa em jogo”, afirma o autor, e essa “coisa” finaliza-se em situações de ganhar ou perder. Essa argumentação é importante para delimitarmos uma condição que constrói uma ação importante do lúdico no jogo, o desafio. Em outras palavras, o desafio é um elemento modulador do lúdico do jogo. Para ampliarmos esse argumento, pensemos no conceito de jogo.

Para Crawford (1982) o conceito de jogo convive com alguma ambiguidade. De tal modo, há certa imprecisão no conceito de jogo e isso se deve ao fato de pensarmos os princípios e os conceitos para os jogos de forma muito dilatada e isso leva a um ponto no qual o termo acaba por diluir seus significados. No entanto, ainda, prevalecem quatro características comuns dos jogos que são: representação, interação, conflito e segurança. Segundo Crawford (1982) o jogo é um sistema formal fechado que representa subjetivamente um subconjunto da realidade.

Para Juul (2003), é possível conceituar o jogo a partir de 6 pontos: 1) Regras, 2) Resultado variável e quantificável, 3) Valor atribuído aos possíveis resultados, 4) Esforço do jogador, 5) Jogador associado ao resultado e 6) Consequências negociáveis. Para esse autor o jogo é um sistema formal baseado em regras com um resultado variável e quantificável, onde diferentes resultados recebem valores diferentes, o jogador exerce esforço para influenciar o resultado, o jogador se sente ligado ao resultado, e as consequências da atividade são opcional e negociável. (JULL, 2003, s/p).

Já Salen e Zimmerman (2004) definem um jogo como um sistema em que os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que resulta em um resultado quantificável. Ainda há outros autores

que trabalham com o conceito de jogo, no entanto, escolhemos pensar no conceito apresentado por Salen e Zimmerman (2004), pois eles fazem uma revisão complexas com outros autores e trazem certa síntese conceitual do jogo, não criando um conceito fixo e fechado, mas que permite a problematização.

Sobre o lúdico, uma passagem do trabalho de Huizinga (2007) é muito pertinente para que possamos acrescentar recortes na nossa argumentação. Segundo o autor a essência do lúdico está contida na frase “*há alguma coisa em jogo*”. Contudo, esse “alguma coisa” não é o resultado material do jogo, mas o fato ideal ganhar o jogo. Para o autor a vitória dá ao jogador uma satisfação que dura certo tempo, conforme o caso, sendo que o sentimento de satisfação com uma vitória aumenta com a presença de espectadores, mesmo que tal presença não seja essencial para sentir esse prazer, afinal, em todos os jogos, é muito importante que o jogador possa gabar-se a outros de seus êxitos. (HUIZINGA, 2007, p. 57)

Entendemos com essa argumentação que o lúdico do jogo envolve o prazer em ganhar, em poder gabar-se por ter ganho, contudo, a previsão do ganhar não existe sem o desafio, a competição ou o conflito artificial, nesse sentido entendemos que pensar a dimensão lúdica do jogo envolve pensar o próprio jogo. Assim quando exigimos uma metodologia que envolve o lúdico e as premissas de jogo em contexto de não jogo, é elementar pensar nos elementos lúdicos do jogo, e para esse trabalho selecionamos o desafio, a simulação e as regras.

Percebamos que Crawford (1982), Jull (2003) e Salen e Zimmerman (2004) consideram algum desses pontos como elementares para pensar o jogo, seja o conflito como desafio, a simulação como artificialidade e as regras como estrutural do jogo. O desafio, tal como os objetivos de um jogo são fundamentais para jogá-lo, assim como afirma Brooker (2001), pois esses modelam uma estrutura de jogabilidade, bem como delineiam a estrutura do que será conquistado.

A simulação nos jogos pode ser pensada como aponta Frasca (2003), simular refere-se mais a transpor um comportamento para um lugar que não é seu de origem. Ou seja, invoca-se situações que não pertencem ao jogo, mas passam a ter e dar sentido ao jogo e ao contexto em que a simulação é vivenciada, como, por exemplo, pilotar um avião, é uma ação que pode ser simulada em situação de jogo, permitindo certo comportamento simulado, ou seja, transferido para uma situação artificializada, mas que no contexto do jogo passa a ter algum sentido, como, por exemplo acúmulo de pontos, moedas ou experiência.

O fato aqui é que quando pensamos em situação lúdicas de jogo fora de contexto de jogo com fundamento em algum contexto de aprendizagem, compreendemos que podemos criar situações simuladas de desafios específicos com o objetivo de engajar os estudantes em alguma situação de aprendizagem sobre determinado conteúdo de estudo.

As regras também são elementos indispensáveis de serem pensados neste trabalho. No contexto dos jogos Huizinga (2007) afirma que as regras são elementos legitimadores dos meios lúdicos em ações no jogo. Em uma perspectiva semelhante, Konzack (2002) afirma que as regras em um jogo ajudam a delimitar objetos e objetivos necessários para finalizar o jogo, isso abarca o reconhecimento dos desafios em jogo, quais conhecimentos e ações poderão ser usados, isso é o que permite ao jogador desenvolver estratégias, movimentos e ações, ainda as regras incluem as recompensas ou penalidades.

Portanto, podemos argumentar que o jogo permite ser pensando em sua complexidade e ainda é possível elaborar interpretações sobre como essa complexidade do jogo envolve conceituações sobre o lúdico. Ainda temos consciência de que assim como o jogo o conceito de lúdico impetra dificuldades conceituais, ou como aponta Lira-da-Silva *et al* (2008) o lúdico tem sua origem na palavra latina “*ludus*” que quer dizer “jogo”. E se o lúdico se encontrasse confinado a sua origem, o termo estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. No entanto para os autores, as implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo.

Sendo assim, é crucial pensar que o lúdico faz parte de atividades elementares da dinâmica humana, caracterizando-se por ser espontâneo funcional e satisfatório. Nesse sentido, Lira-da-Silva *et al* (2008.p. 197) afirma que o jogo ajuda a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. E seguindo essas premissas teóricas apresentaremos a prática aplicada aos estudantes.

Desenvolvimento da prática pedagógica: simulação de jogo

PRIMEIRA ETAPA

Na tentativa de construir um processo de ensino e aprendizagem em que teoria e prática fosse assimilada simultaneamente pelos estudantes em aula, a proposta de atividade na disciplina de Educação para Diversidade

oferecida durante o segundo semestre de 2019, ao sexto período das licenciaturas do IFNMG, foi organizado uma situação de jogo visando obter níveis mais elevados na aprendizagem e no engajamento dos estudantes com o tema acerca da Inclusão em espaços educacionais. Para tanto, a atividade foi dividida em 4 etapas, as quais serão abaixo descritas em forma de Diário de campo⁴.

Em um primeiro momento durante um mês as aulas foram direcionadas a leitura teórica acerca da história da educação para deficientes no Brasil, apontando avanços e retrocessos legais; posteriormente nos detemos em um estudo específico sobre Educação Inclusiva, para assim termos subsídios teóricos para a efetivação da atividade. Durante esse primeiro mês os debates gerados em sala de aula se pautaram na imersão teórica. No entanto, mesmo cientes de sua importância entendemos que a formação docente não se constitui apenas em teoria, o estudante se constrói enquanto professor quando consegue construir níveis de formação na qual teoria e prática fundem-se em um único processo, ou seja, a partir da ação e da reflexão, construindo a *práxis* formativa.

SEGUNDA ETAPA

A segunda etapa para o desenvolvimento da atividade ocorreu quando fizemos uso de práticas pedagógicas com elementos e mecanismos de jogo em contextos de não jogo, tendo como finalidade criar uma situação lúdica, tal como definido pelos teóricos citados anteriormente. Ou seja, foi exposto aos estudantes no início da aula um desafio e uma proposta de simulação e algumas regras, tal como apontado abaixo:

Em um primeiro momento: sem um aviso prévio para os estudantes foi levado para sala instrumentos que pudesse simular situações de deficiência física. Foi usado um fone de ouvido de forma que impedisse o estudante de ouvir o que os demais falavam ao seu redor, criando uma simulação de deficiência auditiva. Duas vendas, foram colocadas nos olhos dos estudantes, para que simulasse a deficiência visual.

⁴ O diário de campo é um instrumento de investigação composto por registros e anotações que são feitas no momento da observação de algum objeto, lugar, comunidade, acontecimento ou fenômeno social, descrevendo rigorosamente tudo que está sendo observado e ao seu redor. Além disso, estas anotações contêm os sentimentos, comentários, reflexões e experiências do autor do diário de campo. (FALKEMBACH, 1987)

Uma venda para foi colocada na boca de um estudante para que esse simulasse o não uso do seu aparelho fonador simulando a mudez. Uma cadeira de rodas para que simulasse a deficiência locomotora e faixas para imobilizar os braços dos alunos, simulando a perda dos movimentos. Ainda registra-se que para aqueles que se voluntariaram, os objetos foram distribuídos entre os estudantes, e solicitado que os mesmos fizessem uso deles durante toda a aula. Já os outros que não estavam utilizando os objetos foram solicitados que auxiliassem os demais.

Compreendemos que nessa segunda etapa os elementos como o desafio e a livre participação foram fundamentais para o desenvolvimento da atividade, ou seja, os estudantes ao serem desafiados a se permitirem experimentar uma simulação de deficiência em um contexto escolar e se voluntariados a utilizarem os objetos começaram a fazer parte e interagir com o situação lúdica criada, ou seja, a serem participantes da simulação. Nesse sentido, tal como proposto pelos autores usamos o desafio como um elemento modulador da atividade lúdica modelando uma estrutura de experiência ativa frente a simulação da deficiência em contexto escolar. É importante destacar que aos serem desafiados na utilização dos objetos, os estudantes apenas simularam determinada deficiência, ou seja, não houve a intenção que os estudantes se “colocassem” no lugar do deficiente, mas que experimentassem de forma simulada a deficiência.

Em um segundo momento, com os estudantes já fazendo uso dos objetos deu-se início a discussão teórica da aula, com texto anteriormente disponibilizado. Ela foi desenvolvida de forma expositiva e dialogada, e com a utilização de slides com o conteúdo específico. A intensão nessa primeira parte da aula foi desafiar os estudantes a inserir-se em uma situação de simulação experimentando como uma pessoa com deficiência pode comportar e vivenciar o processo de aprendizagem em um espaço educativo sem nenhum auxílio ou metodologias que atendam a sua necessidade específica. Nesse sentido, a proposta objetivava instrumentalizar a sensibilidade dos estudantes, uma ação onde se educa não apenas para observar e ver, mas sentir e criar empatia social a partir da experiência simulada.

Ainda é importante destacar que o estudante que estava utilizando os fones de ouvido não conseguiu ouvir a discussão da aula, haja vista a impossibilidade de ouvir e por não ter tido acesso a nenhum outro

instrumento que lhe proporcionasse uma transposição do conteúdo que estava sendo ministrado, como, por exemplo, um tradutor de libras. Já o estudante que estava com a venda na boca conseguiu ouvir e enxergar os slides das aulas, no entanto pela limitação posta na situação da prática pedagógica, não teve como participar, uma vez que não havia nenhuma pessoa que pudesse lhe auxiliar nesse processo, caso o mesmo aspirasse desenvolver alguma comunicação com o professor ou com os demais estudantes da sala. Ainda, os estudantes que estavam com as vendas nos olhos foram impossibilitados de enxergar parte da dinâmica da aula, uma vez que o conteúdo a ser discutido estava disposto em slides, sendo assim, conseguiram apenas ouvir o que estava sendo dito não participando, com isso do que estava sendo explorado em sala de aula via slides.

No caso do estudante que utilizava a cadeira de rodas teve que ser colocado à frente das fileiras, sem nenhum apoio para escrever ou mesmo dispor seus materiais escolares, como, por exemplo, uma mesa adaptada para cadeirante. A falta desse móvel o impediu de fazer anotações em sala de aula, bem como de manusear de forma confortável o texto discutido. Mesmo havendo uma maior interação com a aula, quando comparado aos demais estudantes que simularam a deficiência auditiva e visual, ainda assim o processo de inclusão não ocorreu de forma significativa ou mesmo como a legislação orienta, haja vista a falta de recursos mobiliário que atendesse sua necessidade educacional específica. O último grupo de estudantes simulavam uma deficiência locomotora sem o auxílio de uma pessoa, como, por exemplo, um professor de apoio. Esses apenas participaram da aula, sem, contudo, terem condições de folhear o texto discutido, ou mesmo fazer anotações para futuros estudos. Neste caso específico o processo de aprendizagem também se apresentou de forma limitada.

Temos ciência de que o ideal nos quatro casos apresentados era que todos os estudantes que apresentam alguma deficiência tenham o auxílio de um profissional e equipamentos adequados para atender cada necessidade específica, bem como o professor também deve desenvolver sua aula de forma que atenda as especificidades de todos os alunos, tal como está disposto na LBD 9394/96, no artigo 59, que orienta que os sistemas de ensino devam assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender as necessidades dos alunos. Assim, é percebendo o modelo ideal que condicionamos a atividade simulada, a fim de criar nos estudantes condições de reflexão sobre a experiência de estudantes reais que tenham algum tipo de deficiência, ou seja, uma proposta de educação inclusiva a perspectiva de sua implementação passa por um conjunto de técnicas, recursos e serviços organizados e colocados à

disposição na escola regular e esse puderam ser percebidos a partir do desafio em vivenciar a condição de deficiência estruturada numa simulação condicionada por regulamento prescrito pela docente.

Cabe ressaltar que mesmo cientes de tais demandas para o processo de ensino-aprendizagem na educação inclusiva, não foi intensão da proposta da atividade construir pontes de métodos para esse fim, mas sim transpor, como pontuado do Frasca (2003), um comportamento para um lugar que não é seu de origem para assim demonstrar aos estudantes, a partir de suas experiências, quais as possíveis dificuldades, barreiras e limitações que uma pessoa com deficiência enfrenta cotidianamente nos espaços educativos, quando esses não estão adequados para recebê-los.

Entretanto, é importante ainda destacar que por ser uma simulação há limites, ou seja, a condição não é real, a condição de não deficiente impede a totalidade da experiência, mas permite a sensibilização e engajamento no processo. Nesse sentido, a intensão com essa prática pedagógica foi auxiliar os estudantes a desenvolverem uma reflexão crítica e reflexiva a partir tanto do debate realizado em sala de aula, como também pela experiência a partir da simulação lúdica apropriando de mecanismos de jogo em situação de não-jogo.

TERCEIRA ETAPA

Na terceira etapa da atividade, foram apresentados aos estudantes a próxima fase, onde foram orientados e desafiados a percorrerem o Instituição com algumas metas a serem cumpridas. Nesse sentido, os estudantes foram colocados em situação de próxima de um jogo, em que, tal como salientado por Brooker (2001), o desafio se constitui um elemento fundamental do jogo, pois ele modela uma estrutura de jogabilidade, bem como delineia a estrutura do que será conquistado. Em conjunto com o desafio, a regra também faz parte da organização e orientação para que um jogo se desenvolva, sendo assim, como regra os estudantes em hipótese alguma poderiam desfazer os objetos a eles entregues, poderiam receber a ajuda tão somente dos demais estudantes da sala, bem como o desafio só poderia ser cumprido caso esses o desenvolvesse de acordo com a simulação da deficiência em questão. Tais orientações seguem a proposta discutida pelos autores acerca do desafio, da competição e do conflito artificial proposto pela dimensão lúdica do jogo. Segue-se

As orientações adotaram a seguinte proposta:

- *O estudante que portava os fones de ouvidos deveria se direcionar até a lanchonete da instituição e comprar uma garrafa de água e posteriormente voltar para aula;*
- *O estudante com a faixa na boca, deveria ir ao setor pedagógico e pedir informações para as servidoras acerca programação referente ao próximo sábado letivo;*
- *Os estudantes com os braços imobilizados juntamente com os estudantes com vendas nos olhos deveriam se locomover até a biblioteca e fazer o empréstimo de livros brevemente indicados,*
- *O estudante cadeirante deveria se locomover até a reprografia e solicitar junto ao funcionário a impressão dos textos da disciplina referente a próxima aula.*

QUARTA ETAPA

Na quarta etapa da atividade os estudantes retornaram da proposta a partir da prática executada. Após a entrada em sala foi orientado que os mesmos poderiam naquele momento desfazer dos objetos colocadas que auxiliava na simulação. A partir do momento que se desfizeram houve certo tumulto na comunicação entre eles, uma vez que todos começaram de forma desordenada a falar sobre sua experiência e dificuldades com a atividade simulada.

Após o primeiro momento de euforia, os estudantes foram postos em círculo para que assim pudessem compartilhar a experiência vivenciada pela prática. Vários foram os apontamentos, no entanto priorizamos alguns que julgamos mais significativos para o debate proposto.

- *O estudante que portava os fones de ouvidos: compartilhou que a maior dificuldade quando ao se comunicar não obteve do funcionário da lanchonete um retorno. Como alternativa tentou fazer sinais com as mãos para criar outro tipo de comunicação, apontando então para a garrafa de água e gesticulando com as mãos o seu valor. Ao final de sua fala, o estudante pronunciou que percebeu o quanto a Libras é importante tanto para a pessoa que possui deficiência auditiva, pois sua ausência impede que as pessoas com essa deficiência executem coisas básicas como a acima delineada. Concluindo que “o mundo não é acessível quando há falta comunicação” (Fala do estudante 6º período de Química).*

- *O estudante que portava uma faixa na boca (mudez): afirmou que: “ouvir e não ter condições de responder devido a simulação foi um desafio” (Fala do estudante do 6º período Ciências Biológicas), pois teve que desenvolver formas de comunicação a qual identificou como “secundárias” ao utilizar uma folha de papel como mecanismo de interação. Ao final da fala ainda pontuou que todos sabiam que eles estavam em um prática de simulação, mas questionou como essa relação ocorre no cotidiano, ou seja, como uma pessoa com deficiência se comunica em uma fila? Quando necessita de uma informação? Como no processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares o estudante se comunicada com o professor quando esse tem alguma dúvida sobre o conteúdo ministrado?*

É importante ressaltar que nessas duas descrições houve por parte dos estudantes o desenvolvimento de outras técnicas para que a comunicação ocorresse, no entanto dois pontos chamaram atenção em suas falas: primeiro que ambos relataram que perceberam na prática o quanto que a linguagem em Libras facilitaria a comunicação, por isso a necessidade dos professores falarem e compreenderem em Libras, e que a criança desde o início de seu processo de formação deveria ser instrumentalizada na linguagem para que não sofresse ao longo da vida uma exclusão por não ter condições de se comunicar na sociedade. Em segundo, ambos relataram que entenderam na prática com a simulação o quanto que o universo e necessidades das pessoas com deficiência são específicas, dimensão essa não alcançada quando eles estavam apenas na discussão teórica em sala de aula. Ou seja, a experiência colocou teoria e prática no mesmo espaço na e para a formação dos estudantes em licenciatura. Ainda é pertinente problematizar que a simulação propõe limitações, uma vez que os estudantes além de estarem em um espaço conhecido e familiar, também havia a ajuda dos demais estudantes para executarem a meta proposta, bem como as suas limitações eram momentâneas.

É pertinente ainda pensar que houve por parte dos estudantes uma preocupação generalizada acerca da linguagem em Libras, preocupação essa antes ausente nos debates em sala. Para eles, como mostrado nas descrições, linguagem em libras deveria ter um alcance maior e que as crianças em escolas regulares precisam ter acesso a essa modalidade de comunicação. Podemos inferir que essa fala está diretamente ligada a experiência vivenciada pela simulação, pois ao simularem uma pessoa com limitação da

fala e na audição puderam experimentar o quanto que a falta de comunicação prejudica a processo de sociabilização dos sujeitos.

Nesse sentido, a simulação oportunizou aos estudantes uma outra construção da aprendizagem, uma vez que ela foi além do espaço teórico e abstrato dos conhecimentos, direcionando os estudantes a terem um contato significativo com o debate sobre a necessidade das escolas discutirem e construir uma Educação Inclusiva.

Outro ponto também levantado pelos estudantes diz respeito a própria instituição possuir apenas um tradutor em Libras, e que na ocasião não se encontrava em seu horário de expediente, ou seja, mesmo no setor pedagógico, lugar que atende um número significativo de estudantes, não havia nenhum servidor que conhecesse a linguagem em Libras, e, por mais que tenha havido uma pré-disposição dos mesmos em atender a proposta da prática pedagógica, ainda assim houve limitações.

Sobre a situação de simulação com a deficiência locomotora, segue-se:

- *Os estudantes com os braços imobilizados juntamente com os estudantes com vendas nos olhos: ambos simulando a mesma deficiência informaram que a maior dificuldade que encontraram foram os impedimentos arquitetônicos da instituição, e que mesmo apresentando alguns pontos que atendem a legislação sobre acessibilidade (Lei 10098/2000), ainda fica a desejar em outras questões. Entre as dificuldades apresentadas: calçamento com buracos, rampas mal estruturas e com ausência de corrimões, falta de sinalização e de um piso tátil. Essa ausência, segundo os estudantes, dificultou sua chegada a Biblioteca tendo que recorrer a ajuda de terceiros. Quando chegaram ao local não havia um servidor específico para atendê-los, tendo que procurar os livros sozinhos. Dessa forma, enquanto o estudante com os braços enfaixados falava detalhadamente o local dos livros, o estudante com as faixas nos olhos procurava. No momento do empréstimo outra dificuldade surgiu, pois como padrão é necessário que o estudante digite sua senha para que o empréstimo seja autorizado. Algo que não foi possível, tendo que um dos estudantes informar sua senha para um “desconhecido” para que esse a digitasse, gerando, visivelmente, um constrangimento tanto dos estudantes, como da servidora que os atendia e da pessoa que teve que digitar a senha. Outro ponto que destacaram foi como os demais estudantes presente na Biblioteca os*

observava, gerando neles certo desconforto, algo também que foi pontuado nas falas.

Ao aderirem voluntariamente a proposta da atividade, os estudantes também aceitaram a regra e o desafio proposto, e tal fato é perceptível quando esses descreveram sua experiência com a simulação, que diante da limitações propostas pela simulação da deficiência começaram a vivenciar e denunciar as dificuldades que uma pessoa com deficiência enfrenta nas suas relações cotidianas.

- *O estudante que portava a cadeira de rodas (deficiência locomotora): para ele a maior dificuldade que encontrou, além da força que teve que dispensar em manusear a cadeira de rodas, foram os obstáculos encontrados no percurso do prédio de aulas até a reprografia, pois ambos os espaços são significativamente longe. Além da instituição não possuir um calçamento apropriado, o estudante também identificou que parte dele está em péssimo estado de conservação tendo que em diversos momentos se locomover pela rua, disputando espaço entre os carros e motos que trafegavam pela instituição. Em conjunto a isso, as rampas encontram-se em locais muito difíceis de acesso, bem como para ter acesso a reprografia, não há balcão rebaixado, impedindo, com isso, a comunicação entre o estudante e o atendente.*

Semelhante as demais descrições esse estudante também percebeu que para além da legislação, é necessário que os espaços educativos possibilitem que a educação inclusiva ocorra em sua prática, e que, somente entendeu o quanto que instituição está longe de alcançar o que a Lei de acessibilidade orienta, quando, com a simulação conseguiu perceber na prática as necessidades específicas de uma pessoa com limitações de locomoção, algo que por sua condição física dentro da normalidade nunca havia percebido.

Foi perceptível após o relato dos estudantes que os mesmo apresentaram um significativo envolvimento e a imersão no debate, uma vez que eles puderam experimentar as bases da reflexão teórica na prática educacional, isso tanto aqueles que simularam as deficiências como também os que se propuseram a ajudar os colegas de sala. Ao realizar os desafios anteriormente orientados, foi possível que os estudantes construíssem uma reflexão sobre a prática pedagógica, problematizando tanto a teoria já discutida em sala, como também vivenciaram as dificuldades e desafios no

espaço escolar. Nesse sentido, ao usarmos a dimensão lúdica dos jogos foi possível construir um espaço em que a simulação e o desafio pessoal passaram a condicionar o percurso da aprendizagem e do engajamento dos estudantes no tema estudado: a Educação Inclusiva e os espaços escolares.

Considerações

Portanto, podemos sugerir que os usos de elementos lúdicos tais como o desafio, as regras, a simulação de situações complexas com transposição de comportamento para circunstâncias onde os sujeitos envolvidos possam experimentar ações distintas auxilia na complexificação da aprendizagem de estudantes. Entendemos ainda que não executamos um jogo, mas utilizamos elementos de jogos em situações de não-jogo criando circunstâncias onde os estudantes pudessem simular atuação frente aos desafios propostos. Nesse sentido, percebemos que a Educação Inclusiva pode ser pertinente como conteúdo de atividade prática, afinal, pelo estudo demonstrado houve aprendizado teórico significativo, mas alcançamos também situações de sensibilização nos futuros docentes que participaram da atividade.

Ainda pelo estudo nos foi possível alcançar um nível crítico elementar dos estudantes não apenas no nível legislativo e teórico, eles foram capazes de tecer críticas a realidade institucional em que vivem, dialogando diretamente com as inúmeras defasagens que a instituição convive frente a efetivar uma educação de porte inclusiva. Ainda, pela atividade percebemos que a experiência construiu pontes de diálogo e socialização entre os estudantes, mesmo os que não estiveram em situação de limitação, afinal, eles em exercício cotidiano puderam perceber que a inclusão não é um problema do deficiente, mas um problema social e a escola tem um papel fundamental de promover, não apenas o debate, mas toda uma condição material e institucional de construir espaços de aprendizagem significativa, não se limitando aos ditos “normais”, por outro lado exercendo não apenas cidadania, mas democratização dos espaços públicos e o direito elementar a Educação.

Referências

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.

- ALVES, Lynn Rosalina Gama. A cultura lúdica e cultura digital: interfaces possíveis. In: **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 101-112, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7873/8969>. Acesso em 26 de dezembro de 2019.
- BIANCHETTI, L. Os trabalhos e os dias dos deuses e dos homens: a mitologia como fonte para refletir sobre normalidade e deficiência. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, p. 61-75, 2001.
- BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas**. Foz do Iguaçu: 2003.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- BROOKER, Will. **The many lives of the Jetman: A case study in video game analysis**. Intensities: The journal of cult media, 2001.
- CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.
- CRAWFORD, Chris. **The Art of Digital Game Design**, Vancouver: Washington State University, 1982.
- FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: **Contexto e educação**. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7, jul./set. 1987.
- FRASCA, G. **Simulation and Interpretation in Videogames of the Oppressed: Videogames as a Means for Critical Thinking and Debate**. Georgia: Georgia Institute of Technology, 2001.
- JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- JIMENÈZ, R. B. (Org.). **Necessidades educativas especiais**. Dinalivro: Lisboa, 1997.
- BIANCHETTI, L. os trabalhos e os dias dos deuses e dos homens: a mitologia como fonte para refletir sobre a normalidade e deficiência. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 1, p. 61-75, 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: **Revista em Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356. 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/2007/a5.htm>>. Acesso em 26 de dezembro de 2019.
- p. 343-356. 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/2007/a5.htm>>. Acesso em 26 de dezembro de 2019.
- HOBSBAWM, Eric J. E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. O jogo como elemento da Cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

- JUUL, Jasper. **What computer games can and can't do**. Paper presented at the Digital Arts and Culture conference, Bergen, Norway, August, 2003.
- KONZACK, Lars. **Computer game criticism: A method for computer game analysis**. Proceedings of the Computer Games and Digital Culture. Conference, Tampere, Finland, 2002.
- LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor adeus professora?** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIRA-DA-SILVA, Maria Rejâne. (Org.). **Ciência lúdica: brincando e aprendendo com jogos sobre ciências**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 6. Ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- PIRES, G. N. da. L. Educação inclusiva: dificuldades enfrentadas pelos professores do ensino fundamental no processo de inclusão. In: MARTINS, L. de A. R. [et al.] (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes** (p. 162-170). 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- RABÊLLO, Roberto Sanches. Cultura lúdica e formação de educadores: apontamentos sobre a capoeira Angola. In. **Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade** (VII ENELUD) Cultura Lúdica e Formação de Educadores. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilene, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16464411-Cultura-ludica-e-formacao-de.html>. Acesso em 26 de dezembro de 2019.
- SALEN, K., & ZIMMERMAN, E. **Rules of Play: Game Design Fundamentals**. Massachussets: The MIT Press, 2003.
- UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2ª edição – 3ª reimpressão. Campinas/SP: Papyrus, 2008.

A ROTINA PEDAGÓGICA COMO UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA DA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA

SANTOS, Francineide Ribeiro Viana (UFPB)¹
AZEVEDO, Gioconda Maria Medeiros (UFPB)²
BARBOZA, Kaline Gonzaga (UFPB)³
CARVALHO, Roberta Melo de (UFPB)⁴

Introdução

A estabilidade no cotidiano do ser humano se faz necessária em diversos aspectos, seja para se programar para situações futuras, seja para prever e/ou contornar situações adversas que possam surgir naquele instante exato. Esta estabilidade traz consigo equilíbrio de várias ordens, podendo ser emocional, psicológico, físico ou financeiro e um dos pressupostos para o alcance de tal equilíbrio nas pessoas é a rotina diária ou sistemática que é imposta ou cultivada pela mesma, percebendo-se como rotina toda aquela atividade repetitiva e cotidiana.

Na educação, ou seja, nos processos de ensino e aprendizagem a rotina pedagógica, no âmbito familiar e escolar, se apresenta por extrema relevância porque traz a estabilidade necessária tanto para o professor quanto para o aluno que vivenciam, precisando assim ter objetivos claros e planejados antecipadamente do que lhe espera naquele cotidiano para que se torne significativa e segura diariamente sua ida para escola. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) expõe que “A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças” (BRASIL, V.1, 1998, P.54).

¹ Mestranda em Educação pela UFPB; Graduada em Pedagogia pela UFPB; Professora Efetiva da Rede Municipal de João Pessoa;

² Mestranda em Educação pela UFPB; Graduada em Pedagogia pela UFPB Professora Efetiva da Rede Municipal de João Pessoa;

³ Mestre em Educação pela UFPB; Graduada em Pedagogia pela UFPB; Professora Efetiva da Rede Municipal de João Pessoa;

⁴ Mestre em Linguística pela UFPB; Graduada em Letras pela UEPB; Professora Efetiva da Rede Municipal de João Pessoa;

Podemos dizer que existe uma importante relação entre o dia-a-dia comum em sala de aula com suas atividades repetitivas e a forma sistemática e intencional das atividades pedagógicas para aprendizagem (principal missão da escola) aconteça de forma saudável, segura, significativa e prazerosa e isso tudo passa pela rotina diária que deve ser lúdica e pedagógica. Segundo Reis et al. (2011, p.1):

A organização da rotina escolar é uma etapa de grande necessidade por se tratar da melhor maneira de aproveitar o tempo e o conteúdo a ser trabalhado ... Uma rotina clara e definida é um fator de segurança porque serve para orientar as ações dos professores e crianças favorecendo a previsão do que possa vir a acontecer. As atividades de rotina são as realizadas diariamente e colaboram para preservação da saúde física e mental... Quando as crianças chegam à escola, precisam de rituais que marquem o início de seu dia.

Pensar essa rotina, estabelecer critérios e utilizar-se da didática e do bom senso para que ela seja flexível contribui para que as atividades pedagógicas sejam direcionadas à aprendizagem e não se torne cansativas e maçantes, pois segundo Iijima e Szymanski (2015 p. 263) “rotina pedagógica seriam aquelas atividades pedagógicas cotidianas e repetitivas. Ou seja, toda rotina é uma atividade pedagógica, mas nem toda atividade pedagógica pode ser considerada rotina” e complementam:

ao visar ao aspecto formativo na Educação, as rotinas podem constituir-se tanto em prática que contribua para que o aluno aproprie-se dos conhecimentos científicos por cujo processo a escola é responsável quanto ao contrário – podem caracterizar uma prática pedagógica enfadonha, caso não sejam planejadas e diversificadas, acarretando, neste sentido, possíveis dificuldades de aprendizagem. (2015, p. 261).

Os ganhos a partir do planejamento e execução sistemática dessa rotina trazidos para os alunos são percebidos em aspectos como autonomia da criança, facilitação na aquisição das habilidades e compreensão e fixação das suas competências, pois para Reis et al (2011, p.2): “a rotina didática, ou atividades organizadas contribuem, direta ou indiretamente, para a construção da autonomia: competências que perpassam todas as vivências das crianças” e completam “Com um quadro de rotina didática é fácil

determinar a sequência das atividades junto com os alunos principalmente nas séries iniciais, por isso é de extrema importância que cada professor sempre comece o dia mostrando para os alunos as atividades que fazem parte daquele dia”

Pensando nisso, o nosso artigo tem por objetivo elucidar/conceituar o tema das rotinas pedagógicas no ambiente escolar. Pretende-se estudar a eficácia que tais rotinas costumam trazer para os processos de ensino e aprendizagem; quais são as melhores metodologias a serem utilizadas quando se pensa nessas rotinas; qual o grau de importância que é dado pelos profissionais a esse tema; qual é o tempo habitual que os profissionais de educação costumam despende para que estas rotinas sejam criadas/planejadas; e enfim, como é que esse tema é abordado nas formações continuadas obrigatória dos professores.

Referindo-se as formações continuadas e compreendendo a relação destas (formações) com o planejamento das rotinas pedagógicas, aproveitamos para investigar o próprio processo de formação continuada em si, evidenciando sua importância para a prática docente e o seu papel de facilitador na discussão de práticas educacionais significativas.

Ademais, por conta de nossos objetivos, acreditamos ser pertinente a observação empírica de uma rotina pedagógica em particular – da Escola Radegundis Feitosa⁵ em João Pessoa. Ali, verificou-se como o corpo docente da instituição pensava e executava a rotina escolar; observou-se o que acontecia em sala de aula, e se comparou, na prática, o que estava escrito e planejado (no plano anual) com o que era entregue e executado. Aproveitou-se também a ocasião do estudo, para observar o comportamento dos professores que se deparavam com imprevistos de sala (que fugiam do planejamento). O objetivo era compreender se a rotina pedagógica da escola era flexível o bastante para adequar-se a situações inesperadas.

Os autores que subsidiam nossa pesquisa aparecem em detalhes nas nossas referências, porém destacamos centralmente as pesquisas de Reis e colaboradores (2001) que discutem a implantação de rotina didática no primeiro ano do ensino fundamental e as obras e estudos de Iijima e Szymanski (2015); Thomazi e Asinelli (2009) e Jesus e Germano (2013), todos discutindo a relação entre rotinas em sala de aula e planejamento de práticas pedagógicas.

⁵ A Radegundis Feitosa, é uma escola da rede pública de ensino de João Pessoa que fica na comunidade das Laranjeiras, localizada no bairro José Américo.

A formação continuada dos professores como forma de estímulo a prática da rotina pedagógica

Pensar em qualquer ação que favoreça o avanço da qualidade da educação, supõe também pensar na necessidade de investimentos na formação do professorado, seja na formação inicial ou na formação continuada. A partir das mudanças propostas pelo arcabouço legal que regulamenta a educação no Brasil, tem se ampliado o debate sobre a formação dos profissionais desta área, aumentando os questionamentos e a busca de um novo modelo educacional que responda às necessidades da atualidade.

Durante muito tempo, grande parte do contingente dos profissionais atuantes em sala de aula sequer tinha a formação mínima para o exercício da docência, havendo após a nova LDB de 1996 uma corrida na busca de se corrigir essa falha. Tal corrida gerou um desafio, formar o maior número de pessoas, no menor espaço de tempo com o mínimo de investimentos. Será que esse tipo de formação era o que se esperava para resolver o problema das atuais condições da educação brasileira? Pois se por um lado, finalmente, busca-se o rompimento com o modelo da racionalidade técnica, orientando-se pelo modelo da racionalidade prática, surge também uma modalidade aligeirada. Assim para Barbosa (2003, p 175):

Em razão desses debates, importantes mudanças foram realizadas no âmbito da formação nas últimas duas décadas, entre as quais ressalta-se a abertura das faculdades de educação para formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental nos seus cursos de graduação em pedagogia.

Vale salientar que a formação de professores é aqui entendida no contexto da superação de conhecimentos científicos e no quadro da concepção interacionista, na qual o ser humano é responsável pela construção do conhecimento em interação com o ambiente (Lima,2003). Ao professor não basta apenas o domínio dos conteúdos das disciplinas e a técnica para transmiti-los. Torna-se necessário lidar com a construção do conhecimento, assumindo um compromisso político, respeitando as relações, a convivência, o contexto cultural em que está envolvida a comunidade escolar. De acordo com Lima:

Aprender a ser professor nesse contexto, não é, portanto, tarefa que conclua de um aparato de conteúdo e de técnicas para a transmissão deles. É uma aprendizagem que se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. (Lima Apud Barbosa, p. 187)

Em suma, aprender a ensinar é um processo que continua ao longo de toda a carreira docente, daí a necessidade de uma formação inicial comprometida em dar um bom suporte ao professor. E para tanto, deve-se basear em professores reflexivos sobre a educação e a realidade social, promovendo uma atitude interativa e dialética, valorizando a atualização permanente.

Hoje se fala em capacitação do docente ou formação em serviço. As diferentes redes de ensino devem ter como objetivo proporcionar de maneira sistematizada a capacitação e a atualização permanente de seus professores. Sabendo-se que para haver uma proposta curricular de qualidade é imprescindível que os professores que trabalham nas instituições estejam capacitados e comprometidos com a prática educacional. Segundo Miguel G. Arroyo: (1997; p. XX)

A percepção política da centralidade de como trabalhamos termina por levarmos a entender a centralidade pedagógica de como ensinamos e como os educandos aprendem. Somos profissionais dos saberes e também dos processos que formam a mente humana.

Na construção de novos padrões sociais, modifica-se o perfil profissional de Educação, tornando-se imprescindível que o mesmo tenha consciência da importância de sua prática educativa. Para Libânio (1985) “A prática educativa emancipatória requer, efetivamente, do educador, uma tomada de posição pela missão histórica, consciente e consequentes da humanidade”

Nesse contexto a escola e a prática educativa precisam buscar situações de aprendizagem que reproduzam contextos inseridos no cotidiano do educando onde, desenhar, cantar, ler e escrever tenha uma função real. A qualidade desse processo depende da estrutura organizacional da instituição e suas formas de adequação, bem como do envolvimento do profissional e a

da comunidade de forma consciente e participativa. Segundo Arroyo (2002) diversos fatores interferem na efetivação da melhor formação:

As condições precárias do trabalho, os péssimos salários, a falta de estabilidade, a condição de aulistas, o fraco ambiente cultural das escolas, a duplicidade de turnos de docência e ainda o trabalho doméstico... não apenas limitam a qualidade da docência, impossibilitam uma outra formação formadora. (ARROYO, 2002 p 42)

Portanto, uma melhor qualificação anda de mãos dadas com a necessidade de melhores salários, maior valorização do profissional e condições materiais dignas que favoreçam um bom trabalho. Sendo assim, pensar em uma educação que atenda às necessidades postas na esfera escolar hoje, pressupõe ir além da relação professor/aluno. São muitas as variáveis que estão intrínsecas nesse espaço, questão da formação inicial e continuada do professor, mas também é importante voltarmos o olhar para este indivíduo aluno, criança ou adolescente que vem cheio de interferências do meio onde está localizado e das relações que vivencia, sejam elas física ou virtuais.

Não podemos esperar uma educação eficaz na qual seus objetivos e metas não estejam claras para todos os atores envolvidos. “Nesse sentido Imbernom, (2016) nos diz que “se queremos aumentar a qualidade da educação, temos que aprender a mudar o currículo, as estruturas organizativas das escolas e as questões didáticas nas aulas.”

A rotina pedagógica observada em uma escola da rede municipal de educação do município de João Pessoa: um estudo de caso

A rotina escolar consiste na definição sistematizada de um encadeamento na viabilização das ações, das atividades, dos materiais, dos espaços e do tempo escolar, ou seja, tudo que envolve periodicidade (diária, semanal, mensal, bimestral, semestral, anual). Tal sistematização tem como finalidade adequar, organizar, com vistas a dar autonomia e segurança a referida rotina.

Vale destacar a importância dessa rotina, entretanto, é preciso se criar estratégias para que isso não vire uma rotina enfadonha, isto é, não pode se confundir rotina escolar com atividades repetitivas. Por outro lado, quando os alunos conhecem a rotina escolar há uma maior organização do

ambiente e conseqüentemente, maior tranquilidade na elaboração das atividades.

Além disso, quando essa rotina é bem direcionada gera mais motivação na espera de novas propostas e no cumprimento do que é proposto. Outro ponto favorável da rotina escolar diz respeito à baixa ansiedade dos alunos, pois tal comportamento é muito comum nesta fase de aprendizagem. A noção de tempo deixa os alunos mais tranquilos e dessa forma, a partir da vivência de rotina didática no cotidiano da escola, tem-se como referência para a sua vida cotidiana com a família e a sociedade. (Reis, et. al, 2011). É muito importante que a família também conheça detalhadamente essa rotina, pois sabemos que a escola e a família são os principais parceiros para alcançarmos o sucesso dos nossos alunos. No que diz respeito à aprendizagem significativa, precisamos que cada um assuma esse papel para que possamos alcançar o sucesso nessa aprendizagem.

A constatação da importância dessa parceria se confirmou ao realizarmos o estudo de caso nas turmas do 2º e 5º ano na Escola Municipal Rade Gundis Feitosa, situada no Bairro do José Américo, vinculada a rede municipal de João Pessoa. Dessa forma, consideramos relevante para a rotina escolar a ótima infraestrutura da referida escola, que atualmente, é composta por 10 turmas, sendo duas turmas de 2º ano e duas turmas de 5º ano, as quais, são as turmas do nosso objeto de observação. Ambas as turmas apresentam desempenho satisfatório no que tange ao avanço e uma melhora significativa dos processos de aprendizagem de acordo com a rotina observada com um objetivo centrado no desempenho do ensino, comprovado de maneira positiva. Nessa perspectiva, a rotina se propõe a ensinar valores, atitudes, ações. Nessa linha de raciocínio, Soligo (2012) afirma que a rotina que estabelecemos para a classe é também uma situação de ensino e aprendizagem, independentemente do planejamento, pois se a leitura é feita apenas uma vez ou outra e a escrita é uma atividade frequente, o que estamos ensinando, involuntariamente para os alunos é que a escrita é mais importante do que a leitura. Se o trabalho com as áreas de História, Geografia e Ciências ocorre apenas nas semanas que antecedem a avaliação bimestral, o que estamos ensinando é que os conteúdos dessas áreas servem apenas para estudar às vésperas da prova.

Devemos diante de nossas observações, analisar as especificidades de cada turma, sendo assim levar em consideração alguns fatores, como: número de alunos, experiência da professora, organização da turma, domínio de sala e o clima de afetividade ali disposto. Cada um desses itens favorece para que uma rotina pedagógica aconteça de maneira eficaz colabore com o desenvolvimento da aprendizagem dos nossos alunos. Outro fator importante

para que a rotina pedagógica aconteça de maneira favorável é a ação docente, pois o mesmo precisa saber e estabelecer quais são os seus objetos de aprendizagem, ou seja, o que ensinar? Para quem ensinar? E para quem ensinar? Pois, só assim com esses questionamentos sistematizados é que poderemos organizar uma rotina que apresente maior segurança aos nossos alunos.

Nesse sentido, devemos pensar numa rotina pedagógica como algo que defina organização em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao tempo pedagógico, o que queremos alcançar dentro desse espaço educativo. Foi necessário, a princípio, observar como as rotinas de cada sala estavam organizadas, avaliando assim cada uma, realizando conversas com a equipe técnica da escola e também com os professores de maneira formal e também informal, observando também o planejamento diário dos docentes, identificando assim a rotina pedagógica sendo sempre seguida de maneira satisfatória.

Partindo de cada observação tivemos uma boa visão de como cada turma se comportava, em cada visita tínhamos um tempo em cada sala que nos dava a oportunidade de acompanhar o que acontecia em cada momento planejado. Evitávamos no momento das visitas realizar comparações entre uma turma e outra, pois apesar de estarmos falando de rotina escolar, devemos lembrar que cada turma tem a sua realidade e sua especificidade. Assim, a rotina pensada para uma turma pode não servir para outra.

Cada momento da rotina é pensado com o objetivo central da aprendizagem, como podemos citar: acolhida; leituras diversas; hora do conto; roda de conversa; entre outros. O mais importante é fazer com que o aluno entenda e valorize cada momento desse ali planejado e pensado de maneira contínua e sistematizada, que já faz parte de sua vida escolar. Sendo assim, Santos (2007) nos afirma que “a rotina é o instrumento capaz de concretizar as intenções educativas, que se revela na forma como são organizados os espaços, o tempo, os materiais, as propostas e as intervenções do professor.” (p. 01).

Devemos observar para melhor entendermos como a rotina favorece a aprendizagem dos nossos alunos, uma vez que, nas primeiras anotações foram de benefícios bastante claros, quanto à organização da sala, respeito às regras, bons comportamentos, modo dos alunos se expressarem, como também em falar, ajudando também na questão de indisciplina por parte dos alunos, pois podemos estabelecer horários para cada atividade, favorecendo assim um cronograma mensal, regulando o tempo, desenvolvendo o espírito de tolerância de uma atividade para outra. Entendemos que a rotina didática e organizada estabelecida previamente, deve estar disponível para os alunos

se sentirem seguros, construindo sua autonomia. Sabemos, portanto, que a rotina escolar não deve se tornar uma planilha exposta em sala com atividades fixas, mas a mesma deve ser flexível e de fácil adaptação das crianças, sendo assim a flexibilidade uma das suas principais características.

Nesse sentido, a rotina é um instrumento para concretizar as intenções educativas, racionalizar o tempo e os recursos disponíveis e assim estabelecer a permanência das atividades planejadas, integradas e organizadas num tempo previsto, cuja vivência constante permita o desenvolvimento e/ou potencialização de determinadas competências, objetivando garantir que as necessidades de aprendizagens dos/as alunos/as sejam atendidas. Devemos ressaltar nesse momento a organização do tempo que deve ser respeitada para que as atividades sejam desenvolvidas de maneira mais eficaz, pois algumas podem ser simultâneas, individuais ou em grupo e precisam de maior ou menor atenção. Sendo assim, o professor precisa administrar esse TEMPO PEDAGÓGICO, valorizando desde a entrada dos alunos até a saída da unidade por conhecerem as necessidades e realidades de cada um.

A organização perpassa por uma rotina de trabalho que deve fazer parte do Projeto Político de cada escola, sendo cumprido de maneira responsável. Sabemos que a organização do tempo não é tão fácil, por isso o mesmo precisa ser planejado também pela equipe técnica, sabendo que as horas que os alunos passam na sala de aula são preciosas e que não deve ser desperdiçada. Entendemos que planejamento é sinônimo de disciplina e temos como uma boa dica respeitar cada passo da rotina planejada, pois os alunos já começam a ter confiança numa rotina quando a mesma é seguida e bem elaborada. Para nortear o trabalho docente, baseamo-nos em quadros das rotinas desenvolvidas nas turmas observadas, no qual constatamos o avanço nos processos de ensino e aprendizagem nas próximas páginas)

Figura 1. Explicação das práticas do 2º ano – rotina da Escola Radegundis Feitosa.

ROTINA - 2º Ano				
1º Dia	2º Dia	3º Dia	4º Dia	5º Dia
Acolhida e correção do para casa (20 min)	Acolhida e correção do para casa (20 min)	Acolhida e correção do para casa (20 min)	Acolhida e correção do para casa (20 min)	Acolhida e correção do para casa (20 min)
Retomada dos textos anteriores (15 min)	Retomada dos textos anteriores (15 min)	Retomada dos textos anteriores (15 min)	Retomada dos textos anteriores (15 min)	Retomada dos textos anteriores (15 min)
Predição (5min)	Predição (5min)	Predição (5min)	Predição (5min)	Predição (5min)
<i>LER É LEGAL</i> (30min)	<i>LER É LEGAL</i> (30min)	<i>LER É LEGAL</i> (30min)	<i>LER É LEGAL</i> (30min)	<i>LER É LEGAL</i> (30min)
Conversando com o texto (20 min)	Conversando com o texto (20 min)	Conversando com o texto (20 min)	Conversando com o texto (20 min)	Conversando com o texto (20 min)
AB Conhecer (20 min)	AB Conhecer (20 min)	AB Conhecer (20 min)	AB Conhecer (20 min)	AB Conhecer (20 min)
Vai-vem das palavras (15 min)	Para gostar de escrever (20 min)	Vai-vem das palavras (15 min)	Para gostar de escrever (20 min)	Vai-vem das palavras (15 min)
Cada texto do seu jeito (20 min)	Cada texto do seu jeito (20 min)	Cada texto do seu jeito (20 min)	Cada texto do seu jeito (20 min)	Cada texto do seu jeito (20 min)
Matemática (50 min)	Outras Disciplinas (40 min)	Matemática (50 min)	Outras Disciplinas (40 min)	Matemática (50 min)
Treino de fluência (20 min)	Para gostar de ler (25 min)	Treino de fluência (20 min)	Para gostar de ler (25 min)	Treino de fluência (20 min)
Explicação do para casa (10 min)	Explicação do para casa (10 min)	Explicação do para casa (10 min)	Explicação do para casa (10 min)	Explicação do para casa (10 min)

- **Acolhida e correção do para casa:** o/a aluno/a deve sentir-se bem-vindo na sala de aula.
- **Retomada dos textos anteriores.**
- **Predição:** “preparar os/as alunos/as para a leitura, através do levantamento dos conhecimentos prévios e da motivação para ler o texto”.
- **Ler é legal:** leitura do texto pelo/a professor/a.
- **Conversando com o texto:** compreensão de textos; vocabulário.
- **AB Conhecer:** promover a interação do/a aluno/a com o alfabeto; consciência fonológica/fonêmica (entender que os sons associados às letras são os sons da fala); princípio alfabético (habilidade de associar sons a letras e de usá-las para formar palavras).
- **Vai-vém das palavras:** analisar a palavras principais do texto e estruturar frases.
- **Para gostar de escrever:** oportunizar a atividade de escrita.

- **Cada texto do seu jeito:** leitura de outro texto para comparar os diferentes gêneros.
- **Matemática:** utiliza a matriz de referência para avaliação Mais Alfabetização (números e operações, geometria, grandezas e medidas e tratamento da informação) distribuídas em oito etapas e três atividades por semana.
- **Treino de fluência:** uso do caderno de fluência (ler o texto o maior número de vezes possível, e cada dia selecionar um grupo de alunos/as diferentes para ler em voz alta).
- **Para gostar de ler:** ler textos e livros para desenvolver o gosto pela leitura.
- **Explicação do para casa.**

Figura 2. Explicação das práticas do 5º ano – rotina da Escola Radegundis Feitosa

ROTINA 5º ANO				
1º Dia	2º Dia	3º Dia	4º Dia	5º Dia
Acolhida e correção do para casa (10 min)	Acolhida e correção do para casa (10 min)	Acolhida e correção do para casa (10 min)	Acolhida e correção do para casa (10 min)	Acolhida e correção do para casa (10 min)
Retomada do texto do dia anterior ou predição (5 min)	Retomada do texto do dia anterior ou predição (5 min)	Retomada do texto do dia anterior ou predição (5 min)	Retomada do texto do dia anterior ou predição (5 min)	Retomada do texto do dia anterior ou predição (5 min)
PASSO A PASSO DE LEITURA: leitura do texto (20 min) Estudo do texto (20 min)	PASSO A PASSO DE LEITURA: leitura do texto (20 min) Estudo do texto (20 min)	PASSO A PASSO DE LEITURA: leitura do texto (20 min) Estudo do texto (20 min)	PASSO A PASSO DE LEITURA: leitura do texto (20 min) Estudo do texto (20 min)	PASSO A PASSO DE LEITURA: leitura do texto (20 min) Estudo do texto (20 min)
Desvendando o código e/ou estrutura da língua (25 min)	Produção textual – planejamento da escrita (25 min)	Desvendando o código e/ou estrutura da língua (25 min)	Produção textual – revisão do texto (25 min)	Hora do conto (25 min)
Fluência de leitura (20 min)	Fluência de leitura (20 min)	Fluência de leitura (20 min)	Fluência de leitura (20 min)	Fluência de leitura (20 min)
Matemática (1h e 20 min)	Matemática (1h e 20 min)	Matemática (1h e 20 min)	Matemática (1h e 20 min)	Matemática (1h e 20 min)
Atividades a cargo do/a professor/a outras disciplinas (30 min)	Atividades a cargo do/a professor/a outras disciplinas (30 min)	Atividades a cargo do/a professor/a outras disciplinas (30 min)	Atividades a cargo do/a professor/a outras disciplinas (30 min)	Atividades a cargo do/a professor/a outras disciplinas (30 min)
Explicação do para casa (5 min)	Explicação do para casa (5 min)	Explicação do para casa (5 min)	Explicação do para casa (5 min)	Explicação do para casa (5 min)

- **Acolhida e correção do para casa:** o/a aluno/a deve sentir-se bem-vindo na sala de aula.
- **Retomada do texto do dia anterior ou predição.**
- **Passo a passo da leitura:** leitura do texto pelo/a professor/a; contextualização ou retomada da leitura (destacar as informações mais importantes e validar as hipóteses da predição); segunda leitura pelo/a professor/a; treino de leitura (pelos/as alunos/as). Estudo do texto: localizar as informações explícitas e implícitas do texto; conhecer os diferentes textos; ampliar o vocabulário.
- **Desvendando o código e/ou estrutura da língua:** trabalhar a partir das questões do texto para consolidar a compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita; proporcionar o/a aluno/a interpretar os enunciados das questões.
- **Produção textual:** produzir textos escritos de diferentes gêneros.
- **Hora do conto:** leitura de texto pelo/a professor/a com os/as alunos/as.
- **Fluência de leitura:** utilizando o caderno de fluência.
- **Matemática:** utiliza a matriz de referência da avaliação do SAEB; abrange os eixos Espaço e Forma, Grandezas e Medidas, Números e Operações, e Tratamento da Informação; como estratégia apresenta uma situação desafiadora ou situação-problema e a vivência com o material concreto.
- **Atividades a cargo do/a professor/a outras disciplinas.**
- **Explicação do para casa.**

Trazer para a sala de aula uma metodologia pautada no desenvolvimento de atividades diárias sistematizadas, planejadas, cronometradas e que integre o currículo de forma interdisciplinar é uma atitude ousada e desafiante, visto que, o tempo pedagógico precisa ser a todo tempo reajustado e reorganizado, devendo considerar o ritmo de aprendizagem das crianças.

Conclusão

A educação, sem dúvida, é um campo rico e nobre de pesquisas, questionamentos e aprimoramentos. Pensar o dia-a-dia eficaz, seguro e proveitoso do tempo didático dos alunos em sala de aula é responsabilidade de todos os profissionais envolvidos com o ensino – aprendizado das crianças e adolescentes, desde o planejamento discutido entre professores, corpo de especialistas e diretores, passando pelo ambiente físico satisfatório e arquitetado para este fim, bem como pela garantia e disponibilidade dos

instrumentos didáticos/pedagógicos que irão proporcionar estratégias fixas, porém diferenciadas das rotinas pedagógicas diárias dessa sala de aula.

Por isso a importância da temática está sendo foco de estudo nas formações continuadas em todas as esferas, das redes públicas até as redes privadas de ensino do nosso país, é tarefa dos formadores despertarem nos professores a importância de programar com responsabilidades as atividades repetitivas do fazer pedagógico com qualidade, diversidade e objetivos claros tanto para si próprio quanto para os alunos, mesmo aqueles de menos idade, por entendermos que eles precisam e absorvem de maneira satisfatória a disciplina e o entendimento dos limites propostos.

Ficou explícito na observação feita na Escola Municipal Radegundis Feitosa que a rotina pedagógica traz, não só a disciplina do aprendizado em sala de aula, mas também um ambiente mais harmonioso, produtivo e cooperativo entre os alunos, tendo como resultado uma aprendizagem significativa e uma evolução na leitura e escrita dos mesmos, bem como uma leitura de mundo mais clara e consciente.

Referências:

- ARROJO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. Edições Loyola, 1991.
- BARROS, G. et. al. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p. *e-hum*, v. 2, n. 2, 2009.
- BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. Unesp, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil**: Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 1 e 2.
- IJIMA, D.W; SZYMANSKI, M. L. S. Relações entre rotinas em sala de aula e dificuldades de aprendizagem. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 2, p. 261-272, 2015.
- IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. Cortez Editora, 2016.
- JESUS, D.; GERMANO, J. A importância do planejamento e da rotina na educação infantil. **Jornada de Didática**, v. 2, p. 29-40, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. Edições Loyola, 2001.
- RAMOS, J. S. S. Rotina na educação infantil: saberes docentes. **Departamento de Educação-UFRN**, s/d, 2017.
- REIS, M. C. et al. A implantação da rotina didática no primeiro ano do ensino fundamental. **Anais do XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica. Universidade do Vale da Paraíba**, 2011.

- Disponível em:
http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/0147_1053_01.pdf
Acessado aos 05 de dezembro de 2019.
- SANTOS, J. A. A. Et. Al. Educação Infantil: A rotina na sala da aula. **Caderno de trabalhos de conclusão do curso de pedagogia. V. 2.** Disponível em:
Acesso em 02 de dez. de 2015.
- SOLIGO, R. Dez importantes questões a considerar. Revista Nova Escola, Edição 256. São Paulo: Abril, 2012. Disponível em:
<http://colegioacvaladares.blogspot.com.br/2013/02/rotina-do-1-ao-5-ano-doensino.html>. Acesso em 11 de dezembro de 2019.
- THOMAZI, A. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar em Revista**, n. 35, p. 181-195, 2009.

AS COTAS PARA NEGROS NAS UNIVERSIDADES EM DEBATE NAS ELEIÇÕES 2018

SANTOS, Marcelo Barbosa (UFF) ¹

Introdução

As eleições nacionais de 2018 marcaram de forma significativa a história política brasileira. Entre outras características, destacaram-se as polarizações radicais e a utilização em larga escala das redes sociais. No que diz respeito, especialmente, às eleições presidenciais, assistimos um processo repleto de apreensão e insegurança jurídica, configurando um cenário em que os juízes tinham tanto protagonismo como os candidatos. Diante desse quadro, novas expressões como, “kit gay”, “marxismo cultural” e “vai pra Cuba” (BUARQUE & SCHUBACK, 2018) entraram no vocabulário político nacional. Em todo o processo ainda ocorreram, atentados, embates nas ruas e nas universidades, manifestações de homofobia e racismo, enfim, um leque amplo de conflitos.

Entre os vários temas debatidos na campanha eleitoral e que apareceram com certa proeminência na esfera pública destacamos a questão das cotas nas universidades. Enfim, existia grande interesse de parte do eleitorado no posicionamento dos candidatos sobre pertinência das cotas raciais para acesso ao ensino superior brasileiro.

A proposta deste artigo se constitui na construção de um panorama do posicionamento das candidaturas à presidente sobre as cotas e análise desses mesmos posicionamentos, tendo como referência a defesa da redução da desigualdade como caminho modernizador do país. De outra forma, pretendemos refletir sobre os balizamentos das visões e projetos de modernização do Brasil proferidos pelos candidatos, através de seus posicionamentos e propostas a respeito do acesso ao ensino superior.

Do ponto de vista metodológico, este artigo é fruto de pesquisa qualitativa sobre os impactos da implementação das ações afirmativas no Brasil. Como fontes de pesquisa estão sinalizadas, publicações acadêmicas, documentos de órgãos oficiais de estado e registros feitos na esfera pública: jornais, revistas, páginas eletrônicas e redes sociais - documentos de domínio público ‘não-arquivado’ (CELLARD, 2010). No primeiro momento, as

¹ Universidade Federal Fluminense – Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social.
Email: uff.marcelo.rj@gmail.com

análises se concentraram em relacionar os discursos políticos feitos nas eleições com os aspectos da modernidade brasileira. Para essa tarefa, utilizamos como base as reflexões teóricas elaboradas por Bourdieu sobre o discurso simbólico e de Jessé Souza a respeito do pensamento social brasileiro. No segundo destaque, foi desenvolvido um breve histórico das cotas. Em seguida, são ressaltados os posicionamentos dos candidatos sobre cotas nas universidades durante as eleições presidenciais de 2018. Finalmente, temos os apontamentos gerais e considerações finais com questões da modernidade e desigualdade no Brasil.

Discursos políticos e modernidade brasileira

O embasamento teórico deste artigo perpassa pela reflexão de dois pensadores da sociologia contemporânea. O primeiro destaque se configura nas elaborações de Bourdieu sobre o discurso político e sua relação com o poder simbólico. A outra contribuição tem como referência os estudos de Jesse Souza a respeito do processo de modernização no Brasil.

A teoria sociológica de Bourdieu trata os discursos políticos como parte do processo de produção ideológica do campo político. Nesse sentido, o pensamento bourdiesiano busca desmitificar a pretensão do discurso político como verdade absoluta e afirmar a relatividade das visões de mundo. De forma sintética, podemos afirmar que para Bourdieu o fundamento de um discurso político depende das lutas simbólicas protagonizadas pelos agentes na busca de poder simbólico no interior do campo político. Indica ainda que, os discursos políticos elaborados no processo de luta se ajustam às necessidades internas e externas do campo político. O sociólogo francês conclui que, o caráter de verdade do discurso político ou sua legitimidade não são condicionados obrigatoriamente pelo seu conteúdo ou argumento, mas do alcance de seu poder simbólico, ou seja, de sua competência em seduzir adeptos e ganhar legitimidade (BOURDIEU, 1989).

Ainda sobre as lutas simbólicas, Bourdieu vai enfatizar que,

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social, mas conforme os seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais (BOURDIEU, 1989, p.11).

Assim, Bourdieu indica que as disputas têm como objetivo conquistar “monopólio da violência simbólica legítima”, isto é, o poder de impor e, até mesmo de inculcar instrumentos de conhecimento e de expressão arbitrários da realidade social. Dessa forma, os discursos políticos são constituídos em processos duplamente determinados, tanto pelas classes ou frações das classes que elas exprimem, como pelos interesses específicos daqueles que os produzem, considerando à lógica específica do campo de produção (campo político). Enfim, é na dinâmica do processo político em que a concorrência pelo monopólio de uma representação legítima do mundo, particularmente do mundo social, determinados produtores de visões de mundo - partidos, facções ou militantes - procuram introduzir em seus discursos políticos elementos que permitem “distingui-los” dos discursos políticos que são elaborados pelos concorrentes (SILVA, 2005).

Para Bourdieu, o teor de cada discurso político é fruto de condições objetivas e subjetivas específicas e de interesses em jogo na luta política. Do ponto de vista das necessidades internas do campo político, as tomadas de posições dos agentes políticos são condicionadas pelas posições que ocupam na estrutura. Esse processo se desdobra na introdução de determinadas características nos conteúdos dos seus discursos políticos fazendo com que possam se “distinguir” das ideologias de seus concorrentes. Da mesma forma, submetidos às necessidades externas do campo político, os agentes inserem elementos em suas ideologias visando atender o *habitus* do maior número possível de clientes com a finalidade obter a sua legitimidade junto a eles.

Em consonância com as posições que ocupam, eles podem criar elementos de “distinção” em seus discursos políticos, de modo a os distinguir dos sistemas simbólicos de seus concorrentes. Por outro lado, uma vez que os agentes internos do campo político visam produzir um sistema simbólico que lhes permita conquistar o maior número possível de adeptos, eles procuram atender às necessidades externas, ou seja, as aspirações dos leigos que se encontram na condição de consumidores de bens simbólicos (BOURDIEU, 1989, p. 199).

De maneira sucinta, podemos afirmar que para Bourdieu a preeminência de um discurso político, igualmente a sua capacidade de ser reconhecido como legítimo, está condicionada aos efeitos mobilizadores de adeptos produzidos pelo poder simbólico. E que mesmo, desmistificado do

seu atributo de “verdade absoluta”, o discurso político não é esvaziado de seu poder de dominância e legitimidade. Dando prosseguimento as referências teóricas deste estudo, destacamos as reflexões de Jesse Souza sobre a modernidade brasileira, ou seja, quais seriam as principais características do processo histórico da modernização do Brasil e como as interpretações desse processo indicam leituras e perspectivas da conjuntura sócio-política brasileira. Sinteticamente, entendemos como processo de modernização aquele que se refere ao desenvolvimento do capitalismo e suas relações sociais.

De acordo Souza (2018), duas vertentes prevaleceram no pensamento social brasileiro a respeito do processo de modernização no Brasil. A primeira é nomeada por Souza como híbrida, ou seja, indica que o país se modernizou mantendo, ao mesmo tempo, características tradicionais, pré-modernas junto de elementos do capitalismo. As formulações teóricas desse campo têm entre suas principais fontes o pensamento – culturalista conservador - de Gilberto Freyre na sua defesa da especificidade do povo brasileiro. Freyre com elogio a mestiçagem vai construir a defesa da “brasilidade” que serviu tanto para combater o processo de branqueamento em curso, baseado na falsa ideia de superioridade branca, mas também para relegar a segundo plano os conflitos de classe e raça da época, com máxima da democracia racial.

Outra faceta desse ramo de pensamento é a interpretação de que na sociedade brasileira predominaria um misto de impessoalidade e personalidade nas relações sociais. Essa perspectiva indica que o Brasil tem na sua essência um apego ao “atraso” que é situado no Estado brasileiro. Deriva dessa visão a corrente política de perfil liberal conservadora que enfatiza o mercado em detrimento do Estado. É nesse contexto que raciocínios como “entregar a Petrobrás para estrangeiro é melhor que deixá-la para nossos políticos corruptos” (SOUZA, 2018b, p. 12) se justificam. Assim, o estado São Paulo é eleito como panteão da modernidade, do avanço, do mercado em detrimento do resto do país “atrasado” dependente do Estado. Em consonância com Souza (2018), entre os pensadores mais importantes desse segmento temos Sergio Buarque de Holanda, Raymundo Faoro e Roberto DaMatta.

A segunda vertente de pensamento sobre o processo de modernização assume o Brasil como moderno, sem nenhum tipo de dualismo ou hibridismo. Para os pensadores desse campo, a sociedade brasileira assumiu contornos de modernidade com o fim da escravidão em 1888, vindo a se consolidar na era Vargas num amplo processo de urbanização e industrialização. Desde então, o Brasil vem fortalecendo a

modernidade com instituições, burocracias e relações sociais de perfil capitalistas. Uma característica importante das formulações dessa vertente se configura em questionar a eternidade da influência pré-moderna na sociedade brasileira, contudo, não negligenciam as especificidades que possam ter ocorrido no processo. Assim, é ressaltada a singularidade da formação social brasileira, no que diz respeito, às mazelas oriundas do regime de escravidão e suas consequências até os dias atuais. Entre os expoentes desse pensamento destacamos os intelectuais como, Florestan Fernandes, Luiz Werneck Vianna e Jessé Souza.

O Brasil não é o país pré-moderno, do patrimonialismo, da corrupção apenas do Estado e da política, das relações pessoais e do “jeitinho brasileiro” que a pseudociência moralista de fachada inventou. Essa interpretação só passou a ser dominante porque torna invisível tanto o saque do trabalho coletivo de todas as classes, via salários achatados e lucros e juros escorchantes, quanto a captura do Estado e do orçamento público, em favor da elite dos donos de mercado (SOUZA, 2018b, p. 271-272).

É importante ressaltar que, a primeira vertente de pensamento alcançou o patamar de hegemonia no “imaginário social” convertendo-se em base de projetos políticos nacionais que influenciaram tanto a direita como a esquerda brasileira. O foco no Estado derivou pela direita à defesa de sua redução, num viés liberal conservador e pela esquerda sua depuração e expulsão dos agentes públicos corruptos. O combate à corrupção “exclusiva” do Estado se convertia em consenso a partir da tese do patrimonialismo de Faoro. “O Estado patrimonialista seria a principal herança do homem cordial e principal problema nacional” (SOUZA, 2018b, p. 18). A segunda vertente, focada numa releitura do processo de modernização periférica, vai se distinguir pela denúncia das desigualdades e na defesa da inclusão popular.

Breve histórico das cotas

O pioneirismo das ações afirmativas para negros no Brasil perpassa, inquestionavelmente, pelo movimento social negro brasileiro. Contudo, foi a partir da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 2001

que, defesa das ações afirmativas ganhou efetividade no Estado brasileiro. Nesse evento o Brasil foi signatário da resolução aprovada que indicava o reconhecimento oficial da legitimidade de reparações para a escravidão e a defesa de ações afirmativas como mecanismo de acesso para a população negra nas universidades (VIEIRA, 2016).

A primeira iniciativa de implementação das ações afirmativas na modalidade das cotas no ensino superior público no Brasil ocorreu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ em 2002. Em 2004, a Universidade de Brasília - UnB adere à política de ações afirmativas em âmbito federal, adotando cotas raciais para ingresso em seus cursos de graduação. Após os posicionamentos da UERJ e UnB, várias iniciativas se sucederam, criando uma onda de avanço inclusivo em outras instituições públicas com aprovação, através de seus conselhos universitários, de algum tipo de ação afirmativa. Em 2012 o Congresso Nacional aprova Lei nº 12.711 que nivelou a adoção da política de cotas nas universidades federais num único modelo. Outro momento importante, foi a decisão do STF pela constitucionalidade das cotas raciais nas universidades. Por unanimidade, os ministros do STF julgaram, em 26 de abril de 2012, improcedente a ADPF nº 186 contra as cotas étnico-raciais da UnB, garantindo a constitucionalidade da política de cotas raciais nas universidades, argumentando que são necessárias para corrigir o histórico de discriminação racial no Brasil.

Com a decisão do STF sobre as cotas em 2012, as polêmicas se reduziram, mas nunca foram extintas totalmente, a comprovação desse fato, é que até as eleições 2018 várias personalidades do mundo político se manifestam sobre a temática. Os argumentos contra e favor a respeito da legislação das cotas esbarram sempre em outros temas como, meritocracia, racismo, constitucionalidade, injustiça, democracia, educação, inclusão e etc., indicando, de alguma forma, que as visões a cerca da modernidade brasileira estão em disputa na arena política. Não é sem motivos que o tema das ações afirmativas foi resgatado com certo destaque nas eleições de 2018. É disso que trataremos a seguir.

As cotas em debate nas eleições 2018

Durante todo o processo eleitoral, como é de praxe, alguns temas ganham mais proeminência do que outros na esfera pública, contudo, o que se evidenciou nas eleições de 2018 brasileiras foi o crescimento da mobilização dos eleitores em relação às pautas conservadoras e até mesmo reacionárias. No contexto em que os debates nas redes sociais tiveram

destaque, as questões relacionadas à educação seguiram a mesma tendência, ou seja, foram pautadas, principalmente, sob o viés conservador. Como exemplo, temos os casos da, “escola sem partido”, “kit gay” e cotas nas universidades.

De acordo com Tribunal Superior Eleitoral – TSE, 117.364.560 (79,67%) eleitores compareceram no primeiro turno do pleito, no segundo turno 115.933.451 (78,70%) compareceram à votação. Entre o primeiro e segundo turnos, registrou-se uma redução de 1.431.109 no comparecimento dos eleitores, queda de 0,97 ponto percentual. A eleição presidencial foi decidida no segundo turno em que o candidato Jair Bolsonaro da Coligação “Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos” (PSL e PRTB), com 57.797.847 (55,13%) dos votos válidos venceu o candidato da Fernando Haddad da Coligação “O Brasil Feliz de Novo” (PT, PC do B e PROS) que obteve 47.040.906 (44,87%) (TSE NOTÍCIAS, 2018).

Para o cargo da Presidência da República foram *treze* candidatos (as) e de acordo com a análise feita pela Revista Piauí/Folha/UOL/Agência Lupa (2018) nos programas de governo entregues ao TSE, nem todos tinham propostas voltadas para o ensino superior público. Entendendo que o levantamento baseado nos programas era insuficiente, decidimos pelo aprofundamento da pesquisa nos registros na esfera pública. Com a ampliação, foram alcançados pronunciamentos de todos os candidatos. O que nos possibilitou a configuração do seguinte panorama: *oito* candidatos a favor, *dois* contra e *três* com posição controversa².

Quadro sobre posicionamento dos candidatos a Presidência da República em 2018

Candidatos	A favor das cotas	Contra as cotas	Controversa
Álvaro Dias - PODEMOS			X
Cabo Daciolo - PATRIOTA	X		
Ciro Gomes - PDT	X		
Eymael - DC			X
Fernando Haddad - PT	X		

² Entendemos como controversa aquela posição que deixa dúvida sobre o entendimento do candidato.

Geraldo Alckmin - PSDB			X
Guilherme Boulos - PSOL	X		
Henrique Meirelles - MDB	X		
Jair Bolsonaro - PSL		X	
João Amoêdo - NOVO		X	
João Goulart Filho - PPL	X		
Marina Silva – REDE	X		
Vera Lucia - PSTU	X		
TOTAL	8	2	3

FONTES: autor 2019

Como se pode observar, entre aqueles que se posicionaram a favor das cotas temos candidatos tanto a esquerda como a direita do espectro político. Para o enquadramento dos candidatos no espectro ideológico foram utilizadas, como referência teórica, as contribuições de Bobbio³ (2001). Seus discursos políticos têm narrativas diferenciadas, no entanto, todos se esforçam em compartilhar o mesmo campo simbólico (BOURDIEU, 1989). Dessa forma, podemos indicar que os candidatos reconhecem a existência da desigualdade racial no Brasil e que a política de cotas nas universidades seria uma forma de reparação, numa perspectiva de um desenvolvimento menos desigual.

Adiante, mostraremos como os candidatos e seus discursos políticos se articulam na defesa das cotas. Destacamos de início a fala de Cabo Daciollo – PATRIOTA. O candidato que sempre aparecia em público de posse de um exemplar da Bíblia, dando ênfase as suas posições conservadoras, surpreendeu em relação às cotas. Em debate entre presidenciáveis promovido em 26/09/2018 pelo SBT, Folha de S. Paulo e UOL, Daciollo, questionado sobre se era a favor, discursou de forma inflamada, com tom bíblico, apoiando ao sistema de cotas nas universidades e defendeu a igualdade salarial entre homens e mulheres.

Com certeza [...] e vou fazer um trabalho muito mais amplo. Negros, índios, quilombolas [...] essas pessoas

³ De maneira sintética, Bobbio se posiciona no sentido de que a tensão entre esquerda e direita permanece viva e que o fundamento da diferença entre as concepções é a noção que cada uma das tendências tem de igualdade e de desigualdade. O filósofo político italiano diz que é de esquerda quem defende a igualdade, quem luta por uma distribuição de renda mais igual, por uma maior justiça social. E é de direita quem não tem este objetivo como prioridade, vendo a desigualdade como inevitável e sob muitos aspectos desejável.

tem que ser abraçadas e não foram à 130 anos [...] houve um erro do Brasil [...] Está muito além da política. Temos que fazer algo verdadeiro para o próximo. (DEBATE PRESIDENCIAL SBT, 2018).

O candidato Ciro Gomes, também se posicionou a favor das cotas, contudo, considerando que em eleições presidenciais passadas ele tinha posição contrária, reforçou o tom a favor nessa oportunidade. Em vídeo de campanha publicado em rede social no dia 11/05/2018, Ciro Gomes é mais direto na defesa das cotas, sustentando a bandeira permanência dessa política pública. Nessa oportunidade faz associação da mesma com ampliação do acesso à educação e desenvolvimento-social econômico do Brasil.

É certo que muita coisa precisa mudar em nosso país. Mas outras, não. As cotas para universidades públicas, por exemplo. Elas foram a primeira chance para milhões de jovens brasileiros cujas famílias não pode pagar cursinho ou professor particular. E precisam continuar e até aumentar. O acesso à educação vai mudar completamente a vida da juventude brasileira e criar um novo futuro para o nosso Brasil (CIRO GOMES, 11/05/2018).

O presidenciável Fernando Haddad se situa no tema das cotas nas universidades de maneira mais confortável, visto que, foi protagonista no governo federal quando foram implementadas como política pública. No programa entregue ao TSE, temos na diretriz “educação para o desenvolvimento das pessoas e do país”, trecho que destaca a defesa da política das cotas associadas ao processo de inclusão educacional e desenvolvimento econômico-social do Brasil.

A candidatura reafirma o compromisso com o fortalecimento da política de cotas, tanto em sua dimensão racial e étnica, quanto em sua dimensão social (egressos de escolas públicas). [...] A promoção da igualdade racial e a garantia de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais dos povos indígenas e negros, secularmente negligenciados na sociedade brasileira, constituem prioridade estratégica e estruturante da refundação democrática do Brasil. Na prática, isso significa o enfrentamento ao racismo

institucional ainda perpetuado no Estado Democrático de Direito (UOL, 2018).

A candidatura de Guilherme Boulos reforça a posição da esquerda em favor das cotas nas universidades. Salientamos que, também associa a defesa das ações afirmativas com inclusão social, democracia e perspectiva de desenvolvimento. Em seu programa de governo, a defesa das cotas é mais evidenciada no item referente à “educação, emprego, renda e moradia”.

O sistema educacional reflete a imensa desigualdade social de nosso país. Não existe democracia nem igualdade de oportunidades quando comparamos o acesso de brancos, negros e indígenas, ricos e pobres, ao ensino superior e mercado de trabalho. [...] Aplicação e ampliação das políticas de cotas raciais e políticas de permanência nas universidades e nos concursos públicos. As cotas raciais são uma importante política de reparação em um país que conta, em sua história, com mais de 300 anos de escravidão e 130 anos de trabalho livre. (UOL, 2018).

O processo eleitoral 2018 teve também defensores das cotas nas universidades pelo campo da direita. Um dos candidatos que se manifestou foi Henrique Meirelles. Homem ligado ao mercado financeiro e inspirado no crescimento econômico dos países asiáticos, onde a educação foi utilizada como a principal indutora, Meirelles faz a defesa das cotas e da melhoria de vida das pessoas tendo o crescimento econômico como objetivo estratégico. Disse o presidenciável debatendo sobre educação durante a campanha eleitoral, “nós temos que ter a manutenção de cotas, mas sempre tendo uma atenção muito grande no aprendizado. Uma vez na universidade, no ensino médio ou básico, o estudante tem que se comprometer com a qualidade” (CORREIO BRAZILIENSE, 2018). Assumindo uma tendência nacional-desenvolvimentista de esquerda, João Goulart Filho se coloca a favor das cotas nas universidades numa perspectiva, também, de reparação histórica.

Concordo com os critérios da atual lei de cotas e me comprometo a mantê-la quando for feita a revisão que ela própria estabelece. [...] A política de cotas, ao favorecer o ingresso dos jovens negros na universidade, contribui para resgatar essa dívida com a população

afrodescendente e para combater a desigualdade racial no país (UOL, 2018).

Ainda, sobre os candidatos que se posicionam a favor da política de cotas nas universidades, destacamos Marina Silva. No plano de governo entregue ao TSE na parte referente a "ensino superior integrado à Ciência, Tecnologia e Inovação" a presidenciável afirma, "Nosso governo buscará a ampliação do acesso ao ensino superior, mantendo a política de cotas. [...] Ampliaremos a fiscalização sobre o cumprimento da lei de cotas e a oferta de cursos de capacitação profissional" (UOL, 2018). Em visita a ONG Educafro - SP na data 27/08/2018, durante campanha eleitoral, reiterou a defesa das cotas.

Na ocasião, ela foi sabatinada por lideranças da entidade a respeito de temas de campanha com ênfase aos direitos da população afrodescendente. Marina Silva afirmou que a política de cotas deve ser mantida, mas defendeu outros investimentos em educação para que os beneficiários tenham condição efetiva de estudar (JOVEM PAN UOL, 2018).

Finalizando, temos o posicionamento da candidata do PSTU Vera Lúcia. Sustentando uma posição socialista-revolucionária, Vera Lucia faz defesa das cotas, com certo, menosprezo. Perguntada se era a favor das cotas nas universidades, a candidata responde: "Sim, também. Apesar de que não resolve, mas é um paliativo importante" (G1 GLOBO, 2018). Em outra ocasião Vera Lúcia assume posição mais incisiva de aprovação das cotas.

Defendemos cotas étnico-raciais em todas as IES (Instituições de Ensino Superior), e em todos os programas de pós-graduação das IES. Defendemos, também, políticas de permanência para os estudantes cotistas. Temos a compreensão de que as cotas não produzirão o pleno acesso dos negros e indígenas ao ensino superior. No entanto, consideramos uma importante medida reparatória (UOL, 2018).

De agora em diante, nos concentraremos nos posicionamentos contrários as cotas nas eleições presidenciais de 2018. Nome da direita e de viés neoliberal, o candidato João Amoedo sempre se colocou contrário às cotas. O banqueiro declarou,

Sou contrário ao sistema de cotas tanto para o funcionalismo quanto para as universidades. Nós entendemos que isso é mais um atalho. A gente deveria trabalhar na origem do problema, que é dar uma educação de qualidade e não buscar atalhos que são as cotas. Fazer uma diferenciação por sexo, por raça, por cor, por preferência sexual. Isso não em sentido. (GAZETA DO POVO, 10/01/2018).

Em outra oportunidade, Amoedo, em debate promovido pela Câmara de João Pessoa, manteve o mesmo discurso político contrário às cotas raciais, insistindo na tese meritocrática de que o tratamento diferenciado é um erro. “Todos são iguais perante a lei, eu considero que essa divisão da sociedade por raça, por classe, por preferência sexual, por cor de pele, é muito ruim. Na verdade, a gente acaba dividindo a sociedade, criando um debate desnecessário” (JORNAL DA PARAIBA, 2018). A outra candidatura que, explicitamente, se posicionou contrária às cotas nas universidades foi a de Jair Bolsonaro, vencedor do pleito e atual Presidente da República.

Bolsonaro, líder da chapa “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”, não se esquivou sobre o tema durante a campanha e demarcou, de maneira contundente, a sua posição divergente em relação às ações afirmativas. E não foram poucas as oportunidades em que reiterou a sua visão sobre o acesso nas universidades. Em entrevista ao programa Roda Vida, da TV Cultura realizada em julho, ainda em fase de pré-candidatura, Bolsonaro prometeu: “Eu não posso falar que vou terminar porque depende do Parlamento. Pelo menos diminuir o percentual. Vou propor, quem sabe, a diminuição do percentual (NOTÍCIAS UOL, 2018). Adiante, o candidato justifica sua posição, “Por que essa política de dividir o país entre brancos e negros? Eu nunca escravizei ninguém. Vamos criar cota para nordestino? Isso é questão de mérito? Por que não estudam?” (METROPOLES, 2018). Ainda sobre o tema, “Bolsonaro afirmou não ver justiça nas cotas para negros, por entender que a ascensão às universidades e aos concursos públicos deve ser por merecimento” (NOTÍCIAS UOL, 2018). Fechando as suas respostas sobre a política pública, foi perguntado se as cotas não seriam uma resposta da sociedade brasileira à dívida histórica brasileira com os negros em relação as consequências do tempo da escravidão, o ex-capitão do Exército Brasileiro negou. ““Que dívida? Eu nunca escravizei ninguém na minha vida’ [...] ‘É justo a minha filha ser cotista? O negro não é melhor do que eu, e nem eu sou melhor do que o negro”” (NOTÍCIAS UOL, 2018).

Em outra ocasião, 23/10/2018, depois do primeiro turno das eleições, durante entrevista à TV Cidade Verde, do Piauí, Bolsonaro diz que, “a política de cotas no Brasil está 'totalmente equivocada'. Para Bolsonaro política afirmativa é ‘coitadismo’ e reforça preconceito. O candidato disse que é preciso ‘acabar com isso’” (G1 GLOBO, 24/10/2018). As declarações de cunho racista, do então, pré-candidato do PSL à Presidência da República Jair Bolsonaro são públicas. Em abril de 2017, Bolsonaro fez falas, no mínimo polêmicas, com ataques a quilombolas e indígenas numa palestra promovida por um clube no Rio de Janeiro. No seu discurso afirma que, se ganhar as eleições iria dar fim nas reservas indígenas e quilombolas, “Na ocasião, disse ter ido a um quilombo e afirmou, ‘o afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas’”. ‘Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais’” (G1 GLOBO, 24/10/2018).

Os argumentos de Bolsonaro contrários à política de cotas nas universidades oscilam entre a defesa da meritocracia, de cunho estritamente liberal, passando pela negação ao direito de reparação histórica, recorrendo até mesmo ao deboche preconceituoso, apelidando a política de cotas de “coitadismo”, associando as comunidades negras e indígenas como vocacionadas para serem vítimas e não portadoras de direitos.

Ainda no que diz respeito às falas polêmicas sobre questões raciais, destacamos o pronunciamento do general da reserva Hamilton Mourão, inscrito como vice na chapa de Bolsonaro.

Durante evento em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul quando se referia às condições de subdesenvolvimento do país e da América Latina, Mourão argumentava em seu discurso político que, o Brasil "herdou a cultura de privilégios dos ibéricos, a indolência dos indígenas e a malandragem dos africanos" (POLÍTICA ESTADÃO, 2018). A fala do general faz referência ao “mito das três raças”, fruto das reflexões de Freyre no seu elogio às raízes mestiças do povo brasileiro, interpretação basilar do que se configurou como “democracia racial”.

Em outra oportunidade, às vésperas do primeiro turno das eleições, em entrevista no Aeroporto de Brasília, ao se despedir, o general declarou, “Gente, deixa eu ir lá, que meus filhos estão me esperando. Olha, meu neto é um cara bonito, viu ali? Branqueamento da raça” (O GLOBO, 06/10/2018). Nesse caso, o comentário de Mourão nos remete ao projeto de “branqueamento” do Brasil de parte de nossas elites oligárquicas do período pré-moderno, na virada do século XIX para o XX, em que as populações negras e povos eram tidos como racialmente inferiores e aptas, somente, para serviços braçais – corpo, em oposição a vocação intelectual dos brancos - espírito (SOUZA, 2018).

O discurso político desenvolvido pela chapa “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos” do ex-capitão e do ex-general do Exército Brasileiro era objetivo e de fácil entendimento do eleitorado. A narrativa era baseada no combate a corrupção do Estado, na defesa da nacionalidade do “Brasil grande” e no elogio a “democracia racial brasileira” em que se menospreza os sentimentos de pertença racial e étnica, com o não reconhecimento dos negros e indígenas como portadores de direitos, acrescentada da argumentação meritocrática. Desse jeito, os membros da chapa conquistaram legitimidade incorporando elementos simbólicos que, dialogavam diretamente com “imaginário social” de parte dos eleitores com perfil conservador, conforme indica Bourdieu (1989) sobre a construção simbólica dos discursos políticos.

No tocante às candidaturas sinalizadas com posicionamentos controversos e duvidosos a respeito da política de cotas nas universidades, decidimos por não inferir maiores destaques quanto as suas respectivas declarações. Essa opção se sustenta, em função dos escassos e evasivos registros na esfera pública dos posicionamentos políticos dos presidenciáveis, Álvaro Dias, Eymael e Geraldo Alkmin, sobre as cotas.

Apontamentos gerais e considerações finais

A primeira reflexão provocada por este artigo se configura em demonstrar como a política de cotas nas universidades foi capaz de mobilizar a sociedade e por consequência o mundo político, desde os debates iniciais na esfera pública. Tentamos chamar atenção para fato de que as discussões sobre o tema sempre foram envolventes em que, a neutralidade é quase nula. Tanto é assim que, a questão das ações afirmativas no ensino superior provocou inquietações importantes a personalidades públicas tanto da esquerda como da direita.

Outro dado a ser ressaltado é que os posicionamentos sobre o tema continuaram mesmo após a política de cotas se tornar lei em 2012 e ser implantada como política pública. A querela na sociedade sobre tema é tamanha que se prolongou como consequência às eleições presidenciais de 2018. Esse fato indica que, a visão e os projetos sobre a modernidade brasileira estão em disputa na arena política, portanto, os argumentos contra e favor da legislação das cotas que remetem a meritocracia, racismo, inconstitucionalidade, injustiça, democracia, educação, inclusão, etc., significam mais que a defesa ou rejeição a um projeto de inclusão momentâneo, circunscrito num determinado contexto. Eles indicam em quais projetos o Brasil pode trilhar.

A pesquisa feita para esse artigo revelou que a maioria dos presidenciais é a favor da política de cotas nas universidades. Dos *treze*, *oito* são a favor, *dois* contra e *três* identificados com posição controversa. O que indica que, parcela importante dos candidatos está consciente da desigualdade racial no Brasil e sensível em buscar soluções para combatê-la.

Os juízos sobre as cotas não obedecem, de maneira direta, a uma tendência do espectro político-partidário, ou seja, temos tanto na esquerda como na direita defensores da mesma posição. Dos *treze* presidenciais ao todo, tivemos a favor das cotas *quatro* de esquerda, *um* de extrema esquerda, *um* de centro e *dois* de direita; contrário, *um* de extrema direita e *um* de direita e; com posição controversa *três* de direita. Da mesma forma, o posicionamento político não obedece a autodeclaração da cor dos candidatos, ou seja, podemos ter negros e brancos tendo a mesma opinião. No caso das eleições presidenciais de 2018, dos *treze* candidatos, tivemos a favor das cotas, *três* negros e *cinco* brancos; com posição contrária *dois* brancos e *três* brancos se manifestando de maneira controversa.

Outro ponto a ser ressaltado é o fato de políticos que, antes da aprovação da Lei 12.711/2012 no Congresso Nacional eram publicamente contra as cotas e posteriormente à aprovação e a implantação da política pública nas universidades se converteram a favor. Esse é o caso do presidencial Ciro Gomes em 2018.

De acordo com os referenciais teóricos utilizados no artigo, podemos identificar a perspectiva de modernidade como um balizador central que possibilita a distinção sobre o posicionamento dos candidatos sobre as cotas. Dessa forma, situamos os presidenciais que se posicionaram a favor das cotas nas universidades como aqueles que têm uma visão modernizadora do país que prevê algum tipo de inclusão da população negra e povos indígenas. Eles são os candidatos que estão mais sensíveis à desigualdade racial brasileira, ou seja, entendem as ações afirmativas como uma maneira de reparação e inclusão no processo de modernidade com mais igualdade. E aqueles que se posicionaram contrários às cotas partilham uma visão de modernidade, em que o desenvolvimento econômico deve ser feito sem considerar as imensas desigualdades sociais e raciais brasileiras. Defendem uma espécie de modernização seletiva. Indicam o mérito como valor absoluto, menosprezando as diferenças nas partidas que são comprometedoras das trajetórias. Utilizam a meritocracia, como mecanismo ideológico para manutenção da desigualdade sem precisarem revelar seus racismos.

Finalizando, entendemos necessária a realização de outros estudos sobre personalidades do mundo político e seus posicionamentos a respeito das ações afirmativas no Brasil.

Referências

- BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BUARQUE, Luisa & SCHUBACK, Marcia Sá C. **Desbolsonário de bolso**. Vol. 1 Ed. Clandestina. 2018. Disponível em: <https://controle.revistaforum.com.br/wp-content/uploads/2018/12/desbolsonario.pdf> Acesso em: 02 fev. 2019.
- CELLARD, A. Análise documental. IN Poupart, Jetal. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2010.
- SILVA, José O. da. **A produção de discursos políticos na visão de Pierre Bourdieu**. Tempo da Ciência, (12) 23:187-200, 1º sem., Cascavel: 2005.
- SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho**. Sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.
- SOUZA, Jessé. **Subcidadania Brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. 2 ed. Rio de Janeiro: LeYa, 2018b.
- VIEIRA, Paulo. **Para além das cotas**. Contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras. Jundiaí: Paco ed., 2016.

Jornais e informativos online

- CLUBE MILITAR. **Para um Brasil melhor**. 24 set. 2018. Disponível em: <http://clubemilitar.com.br/para-um-brasil-melhor/>. Acessado em: 16 jan. 2019.
- CORREIO BRAZILIENSE. **'Eu sou favorável às cotas', diz Meirelles em faculdade particular do DF**. 14 set. 2018. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2018/09/14/interna_politica,705938/eu-sou-favoravel-as-cotas-diz-meirelles-em-faculdade-particular-do.shtml. Acesso em: 17 jan. 2019.
- G1 GLOBO. **Eymael diz que se eleito privatizará Eletrobras, mas manterá Petrobras, Banco do Brasil e Caixa sob controle do governo**. 06 set. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/09/06/eymael-diz-que-se-eleito-privatizaria-eletoabras-mas-mantenera-petrobras-banco-do-brasil-e-caixa-sob-controle-do-governo.ghtml>. Acesso em: 14 fev. 2018.
- G1 GLOBO. **2. Bolsonaro diz que política de cotas é 'equivocada' e que política de combate ao preconceito é 'coitadismo'**. 24 out. 2018. Disponível

em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/eleicoes-2018-datas.ghtml>. Acesso em: 13 fev. 2019.

G1 GLOBO. 3. **Vera Lúcia defende revogar mandatos e diz que se eleita população dirá o que Congresso vai fazer: 'Ou ele faz ou ele faz'**. 11 set. 2018. Disponível em:

<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/09/11/vera-lucia-defende-revo-gacao-de-mandatos-e-diz-que-se-eleita-populacao-vai-dizer-o-que-congresso-vai-fazer-ou-ele-faz-ou-ele-faz.ghtml>. Acesso em: 17 fev. 2019.

JORNAL DA PARAIBA. **Presidenciável João Amoedo quer acabar com cotas para minorias**. 27 mar 2018. Disponível em: <http://www.jornaldaparaiba.com.br/politica/presidenciavel-joao-amoedo-quer-acabar-com-cotas-para-minorias.html>. Acesso em: 12 fev. 2019.

JOVEM PAN UOL. **Marina Silva defende manutenção do sistema de cotas para acesso às universidades**. 28 ago. 2018. Disponível em: <https://jovempan.uol.com.br/programas/jornal-da-manha/marina-silva-defende-manutencao-do-sistema-de-cotas-para-acesso-as-universidades.html>. Acesso em: 12 set. 2018.

METROPOLES. **“Por que não estudam?”**, diz Bolsonaro sobre cotas para negros. 31 jul. 2018. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/eleicoes-2018/por-que-nao-estudam-diz-bolsonaro-sobre-cotas-para-negros>. Acesso em: 20 jan. 2019.

NOTÍCIAS UOL. **Bolsonaro critica cotas e nega dívida com negros: "não escravizei ninguém"**. 31 jul. 2018. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/07/31/bolsonaro-diz-que-pretende-reduzir-cortas-nunca-escravizei-ninguem.htm>. Acesso em: 13 fev. 2019.

O GLOBO. **Mourão diz que neto é 'branqueamento da raça'**. 06 out. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/mourao-diz-que-neto-branqueamento-da-raca-23134844>. Acesso em: 05 fev. 2019.

POLÍTICA ESTADAO. **Mourão liga índio à 'indolência' e negro à 'malandragem'**. 06 ago. 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,mourao-liga-indio-a-indolencia-e-negro-a-malandragem,70002434689>. Acesso em: 02 jan. 2019.

REVISTA FORUM. **Mais uma vez, Daciolo vira sensação nas redes durante debate presidencial**. 26 set. 2018. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/mais-uma-vez-daciolo-vira-sensacao-nas-redes-durante-debate-presidencial/>. Acesso em: 13 fev. 2019.

REVISTA PIAUI/FOLHA/UOL/AGÊNCIA LUPA. **Três dos 13 presidenciáveis não têm propostas específicas para ensino superior**. 27 set. 2018. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2018/09/27/presidenciaveis-ensino-superior/>. Acesso em: 12 jan. 2019.

TSE NOTÍCIAS. Eleições 2018. 30 out. 2018. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2018/Outubro/eleicoes-2018-justica-eleitoral-conclui-totaliza-caos-dos-votos-do-segundo-turno>. Acesso em: 11 jan. 2019.

UOL. Cotas no palanque. 06 out. 2018. Disponível em: <https://www.uol/eleicoes/especiais/cotas-raciais-universidades-politica-candidatos.htm#tematico-1>. Acesso em: 15 jan. 2019.

Vídeos

CIRO GOMES - **Fala sobre as Cotas**. 11 mai. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gfFRAc_HwK4. Acessado em: 14 fev. 2019. YouTube Canal.

DEBATE PRESIDENCIAL SBT. Cotas raciais cabo Daciolo Defende. 26 set. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=krKnQZIK-iM>. Podcast. Acesso em: 14 fev. 2019. YouTube Canal.

GAZETA DO POVO - **Sistema de Cotas**. 10 jan. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a2MAhTeJgYg>. Podcast. Acesso em: 17 jan. 2019. YouTube Canal.

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE DOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CÓLERA

ALVES, Alison Sullivan de Sousa (UFERSA) ¹
SILVA, Francisco Vieira da (UFERSA) ²

Introdução

Os recentes discursos oficiais em torno das Ciências Humanas, endossados por uma parcela da sociedade, motivaram-nos a pensar a docência em Humanidades enquanto uma profissão que precisa ocupar seu espaço no universo acadêmico/escolar e, ainda, se impor perante a estratégia ideológica de negacionismo, não apenas dessas Ciências no currículo universitário e escolar, mas na própria história cujas narrativas pretendem emplacar novas versões para fatos passados ocorridos nos processos históricos da sociedade brasileira.

Diante do exposto, o presente artigo buscará discutir, em primeiro lugar, a formação docente em História dentro de um contexto de desvalorização das políticas educacionais, refletindo a complexidade científica da historiografia e a perplexidade perante a realidade escolar no que diz respeito ao tratamento didático-pedagógico dado aos conteúdos históricos em sala de aula. Para tanto, defendemos a docência enquanto uma profissão interativa, que tem nas pessoas sua “matéria-prima” para a execução do ofício docente.

As reflexões citadas antecedem uma discussão final acerca do papel e do lugar da História, especialmente, no contexto do negacionismo atual enfatizado por um discurso oficial da extrema direita que visa se impor como a verdade que a nação deve, desde então, atualizar e assumir. Assim,

¹ Graduado em Licenciatura Plena em História. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação ampla Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: alisonsullivanrn@gmail.com;

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do Departamento de Linguagens e Ciências Humanas (DLCH), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), *Campus* Caraúbas. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UERN e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação UERN, UFERSA, IFRN. E-mail: Francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

discutiremos uma possível extinção da História dos currículos acadêmicos e escolar e, por isso, o texto buscará problematizar o tratamento dado a tal disciplina, principalmente, pelos profissionais historiadores, questionando até que ponto a história pesquisada e estudada nos programas de graduação dialogam com o contexto e o lugar social dos sujeitos imbricados no processo de ensino e aprendizagem historiográfica.

A formação docente em História e a atual desvalorização das políticas educacionais complexidade e perplexidade entre os contextos acadêmico e escolar

Em 08 de março de 2017, a comunidade acadêmica, especialmente de Humanidades, amanheceu perplexa diante da seguinte manchete: “Ausência de história e geografia no novo ensino médio gera apreensão” (O GLOBO, 2017). Trata-se de uma matéria sobre a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, em debate desde o ano de 2015, agora levada adiante pelo governo de Michel Temer, após a derrocada da então Presidente Dilma Rousseff, deposta da Presidência da República através de um processo de *impeachment*. O grande temor, portanto, está centrado em um único ponto, ou seja, a não obrigatoriedade do ensino de História, enquanto componente curricular para a educação secundária. O texto aprovado não exclui a História do ensino médio, mas, propõe que

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes (BNCC, 2017, p. 471).

Desse modo, a BNCC outorga ao estudante secundarista o poder em optar ou não pelo componente curricular de História durante sua formação escolar no ensino médio. Em outras palavras, a História não foi banida dessa fase da educação básica, mas, posta “*sub judice*”, tornando o aluno e a aluna “juízes” de seu próprio percurso de aprendizagem. Salas (2018) faz algumas indicações sobre o que muda no componente curricular supracitado e traz alguns profissionais da área para explicitar que “o ensino de História

alinhado à BNCC contempla dois pontos importantes: que os alunos possam aprender a relacionar o que aconteceu no passado com o presente, e que possam desenvolver uma visão crítica dos fatos” (SALAS, 2018, s.p.). Assim, a grande mudança “está no papel do aluno no processo de aprendizagem: todos precisam aprender a pensar historicamente” (SALAS, 2018, s.p.).

Uma das questões que se deve problematizar é o fato de o ensino de História pretender abarcar, ainda no ensino fundamental, todos os fundamentos historiográficos complexos que envolvem a relação passado/presente, a qual “não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados” (BNCC, 2017, p. 147). O enunciado citado aponta para um ensino de história para crianças e adolescentes que contempla, de acordo com a BNCC de História para o ensino fundamental, questões como tempo e espaço, interpretação de diferentes linguagens culturais, compreensão das relações entre sujeitos em diferentes contextos, sociedades e épocas, contextualização no tempo e no espaço dos processos históricos das sociedades, tecendo críticas ao estudo da história com base em uma organização cronológica, entre, tantas outras habilidades complexas que são competências da historiografia. Assim, enquanto o ensino de História analisa, na educação fundamental, consideráveis aspectos complexos da História, “a BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas *para o ensino médio* [...] propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental” (BNCC, 2017, p. 547, grifo nosso).

Cabe ressaltar que não pretendemos criticar a capacidade cognitiva dos alunos e alunas do ensino fundamental, mas, questionar como os professores e professoras de História darão conta de uma demanda tão complexa e aprofundada de questões tão caras para a historiografia diante de um sistema educacional repleto de problemas estruturais, fruto da falta de investimento por parte dos órgãos institucionais competentes, cuja preocupação maior tem sido, nos últimos anos, com o quantitativo de estudantes aprovados e não na qualidade da educação que esses recebem ao longo do processo do ensino básico. Não é difícil encontrar, ainda na graduação, discentes com sérias dificuldades de leitura, interpretação e redação de textos próprios da historiografia.

Com isso, nossa preocupação se volta à formação docente, no contexto de um modelo educacional exigente em seus documentos oficiais, mas envolto pela contradição de um discurso oficial da atual gestão do executivo nacional que não vê, nas ciências humanas e sociais, a mesma

relevância científica das ciências naturais e exatas. A partir desse cenário, questionamos, ainda, a discrepância entre a complexidade da História ensinada na academia e a perplexidade com a realidade encontrada na prática escolar secundarista. Assim, justificamos a narrativa inicial desta sessão que trata das reformas do ensino médio e as críticas que fazemos a um ensino de História tão complexo no ensino fundamental em contradição a um ensino médio que visa em dar continuidade à formação recebida nesta fase inicial do aluno, passando a impressão de que o estudo dos processos históricos das sociedades não tem relevância para adolescentes e jovens em pleno processo de formação cidadã e cognição acerca das narrativas historiográficas das experiências coletivas da humanidade.

Criticamos a desobrigação do estudo da História secundarista, justamente, por tratar-se de uma fase em que os estudantes, supõem-se, estejam mais aptos a fazerem comparações e assimilações e, através da interpretação de textos mais complexos, possam exercer a razão e a criticidade, favorecendo a sua formação reflexiva em busca de sua autonomia de pensamento. Neste sentido, questionamos em que medida os profissionais e os cursos de graduação de História podem ser responsabilizados, também, pela atual desvalorização do ensino de História. A formação docente desses profissionais tem contemplado a realidade escolar brasileira? A didática tem sido valorizada no processo de formação docente nas Licenciaturas de História? Como os professores e professoras atuam e trabalham os temas históricos em sala de aula? De que modo o corpo docente avalia as aulas de História? Os adolescentes e jovens veem, nesse componente curricular, um conhecimento relevante para suas vidas nos âmbitos social e profissional? A essas indagações acrescentamos as inquietações de Guimarães Fonseca (2008) que, em sua análise sobre a formação inicial dos professores de História no Brasil buscou responder às seguintes perguntas:

Quais paradigmas de formação têm norteado as práticas dos cursos superiores de história? O que propõe o texto/documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, aprovados em 2001, produto de novas políticas educacionais do MEC, para a formação inicial de professores? Como se articulam as questões da formação inicial/universitária, a construção dos saberes docentes e as práticas pedagógicas no ensino de história? (FONSECA, 2008, p. 59).

As problematizações que a autora propõe tem a intenção de nos conduzir a uma reflexão sobre como nos tornamos professores de História, processo que se inicia na formação inicial, ou seja, na graduação, mas que deve ser continuada durante a vida profissional dos docentes. Os métodos para uma formação permanente, contudo, não podem ser estáticos, mas, precisam levar em consideração contextos do tempo presente, capazes de reatualizar os temas históricos e, com isso, dinamizar o estudo da História e fomentar um diálogo científico/escolar entre a universidade e suas teorizações historiográficas e a escola com suas práticas pedagógicas para o ensino curricular da História. Para tanto, é fundamental que na base da formação docente, isto é, nos cursos superiores de graduação, “os saberes históricos e pedagógicos *sejam* mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente” (FONSECA, 2008, p. 60, grifo nosso).

Trata-se de um apontamento interessante para uma formação que capacite e instigue os docentes de História a uma prática didático-pedagógica crítica e dialógica entre o sujeito que constrói o seu próprio conhecimento e o seu objeto de estudo dentro de uma relação cognitiva que envolva os fatos ocorridos no passado e os processos históricos do tempo presente no que diz respeito aos temas historiográficos. Neste sentido, os professores/historiadores podem se sentirem mais seguros dentro de sua área científica para analisar contextos atuais, introduzindo-os em seus planos de aula, inclusive, sob o ponto de vista interdisciplinar, ao cruzar assuntos de outras áreas de conhecimento, mas, que estão imbricados nos processos históricos das sociedades contemporâneas como, por exemplo, questões econômicas, políticas, sociais e geográficas que regem a vida em sociedade e, ainda, quando são apropriados por discursos oficiais que tentam emplacar determinadas ideologias, enquanto verdades que devem ser assimiladas e vivenciadas pela população.

No discurso oficial do atual Presidente da República, o investimento em Ciências Humanas não é interessante e, com isso, reitera a fala do Ministro da Educação em “descentralizar investimentos em faculdades de filosofia e sociologia (Humanas), *cujo* objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte como: veterinária, engenharia e medicina” (BORGES, 2019, O Globo *apud* BOLSONARO, 2019, TWITTER, grifo nosso). De acordo com o Presidente Jair Bolsonaro, a medida é uma atitude de respeito com o “contribuinte, 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 melhora a sociedade em sua volta” (ibidem). O discurso presidencial em relação às ciências humanas deixa evidente a desvalorização

que a área vem recebendo por parte do Poder Executivo Nacional e, diante deste cenário, a perplexidade domina o meio acadêmico das Humanidades que têm sofrido com o retrocesso imposto nos dias atuais.

A formação docente, portanto, não pode seguir sem observar criticamente esses discursos, verdadeiros ataques contra as ciências humanas, os quais desnudam uma contradição entre as falas oficiais em relação às Humanidades frente às exigências desafiadoras dos documentos oficiais como a BNCC para a História no ensino fundamental ao orientar que...

O conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive. Retornando ao ambiente escolar, a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam agentes do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental. (BNCC, 2017, p. 351)

É flagrante a discrepância entre o discurso oficial do Ministério da Educação e Cultura (MEC), endossado pelo Presidente da República via redes sociais, e a profundidade epistemológica do saber histórico enunciada em texto oficial do mesmo Órgão Federal que gerencia a educação brasileira. Como as escolas darão conta de tamanhas exigências com medidas que geram cortes nos investimentos na formação superior dos profissionais que atuarão em sala de aula no ensino de ciências humanas? Portanto, a formação docente precisa problematizar em seus currículos esses discursos e práticas depreciativas contra as Humanidades.

É, neste sentido, que defendemos, no estudo dos temas das ciências humanas, a problematização desses discursos, tanto no meio acadêmico quanto no ambiente escolar. Aliás, esses dois universos precisam manter uma relação dialógica que favoreça a troca de experiências entre as teorizações estudadas nos cursos de graduação e as práticas didático-pedagógicas, bem como os problemas e dificuldades vivenciados nas

escolas, diminuindo, assim, a distância que existe entre a universidade e a escola. Desse modo, justificamos os termos “complexidade” e “perplexidade” elencados para problematizar o debate desta sessão. Por que no âmbito acadêmico o ensino de história é complexo e problematizador e na educação básica, muitas vezes, não passa de uma rotina de transmissão de “verdades históricas” já estudadas e elaboradas por profissionais historiadores? Por que muitos professores e professoras de História transformam suas aulas em “velórios do passado” com “rituais” enfadonhos que geram cansaço e desânimo entre os estudantes? Por que os docentes não põem em prática a dinâmica problematizadora do ensino de história que se estuda na graduação? Como queremos que alunos e alunas defendam a obrigatoriedade dos principais componentes curriculares das Humanidades no Ensino Médio diante das experiências frustrantes que têm vivenciado em sala de aula? Como combater um discurso oficial que despreza o ensino das ciências humanas sem que antes façamos a nossa parte em dinamizar e dar vida às aulas de Humanidades nas escolas, especialmente de História, objeto de nossa pesquisa?

Diante da falta de zelo para o estudo da História secundarista e, também, de outras ciências humanas, nossos adolescentes e jovens tornam-se presas fáceis diante dos discursos que desmerecem as Humanidades. Não é difícil perceber, nas redes sociais, ambiente altamente jovial, a defesa de episódios sombrios da história brasileira como a ditadura militar, como sendo fruto não de um golpe de Estado, mas de um ato heroico e revolucionário que defendeu a nação dos terrores do comunismo. Trata-se de opiniões propagadas sem a menor contextualização dos fatos e, com isso, não se menciona questões como a intervenção dos Estados Unidos que apoiou a derrubada do Presidente Goulart, inclusive, enviando navios de guerra para a costa brasileira em caso de resistência ao golpe ou a reação da elite empresarial paulista que reuniu 500 mil pessoas no dia 19 de março de 1964 na cidade de São Paulo e que, sob o *slogan* “Marcha com Deus pela família”, escondia sua real intenção, ou seja, fazer frente ao comício de 13 de março de 1964 que reuniu 250 mil pessoas na Central do Brasil no Rio de Janeiro, no qual o Presidente João Goulart anunciava à nação brasileira uma profunda reforma de base que incluía uma ampla reforma agrária.

Os cursos de graduação de História e os professores e professoras que atuam na docência acadêmica e/ou escolar precisam ter consciência do seu papel e da sua responsabilidade perante a sociedade. Não devemos permitir que terceiros realizem o trabalho que a nós compete. Lógico que a escola não é o único espaço de formação da consciência histórica da sociedade, mas é nossa obrigação contextualizar de forma responsável e

dinâmica os processos históricos tematizados no âmbito acadêmico e, principalmente, no espaço escolar fundamental e médio, problematizando as narrativas dos livros didáticos, confrontando com outras fontes historiográficas, atualizando-as ao tempo presente e à realidade e o lugar social dos alunos e alunas.

A complexidade do estudo da História acadêmica deve ser adaptada ao ambiente escolar, pois corremos o risco de fecharmos ainda mais os cursos de graduação em seu universo próprio ou, pior, permitir que a perplexidade da mera transmissão das “verdades históricas”, enquanto realidade de grande parte da prática docente da educação básica “contamine” a formação dos professores e professoras de História. A docência em História precisa ser entendida como uma profissão, pela qual o recém-formado irá assumir uma função na educação básica e, neste sentido, os cursos de graduação precisam alinhar-se às realidades encontradas nas escolas brasileiras, especialmente, as instituições públicas. A formação superior não pode ser descontextualizada dessa realidade e uma das formas para sanar essa deficiência é entender que os graduandos de História estão buscando uma qualificação profissional e, por isso, não basta estudar apenas os grandes temas historiográficos, mas, também, procedimentos didático-pedagógicos que atendam às demandas profissionais da contemporaneidade que traz consigo a emergência da interdisciplinaridade como fator imprescindível para a formação e prática didática da docência na educação básica.

Notas sobre humanidades em desencanto

Diante dos discursos que desvalorizam as ciências humanas uma reflexão faz-se necessária: Os estudantes de licenciaturas, especialmente, das Humanidades, têm consciência de que estão na graduação para “aprenderem” uma profissão escolar? Os alunos e alunas de História são cientes que, no mercado de trabalho, o seu lugar de atuação será, na maioria das vezes, a sala de aula? Ter em mente, de forma clara, essas questões nos ajudam a pensar que os cursos de graduação existem para formar profissionais e não meros militantes ideológicos de determinados espectros políticos. Lógico que os sujeitos imbricados no processo de ensino e aprendizagem docente na graduação passarão por profundas transformações em seu modo de ver e viver no mundo social e não posicionar-se politicamente dentro da sociedade é quase impossível, logo, defender ou até mesmo filiar-se a determinadas ideias políticas e seus partidos não é crime, mas, pelo contrário, um direito constitucional. Contudo, os graduandos e

graduandas das ciências humanas precisam ter clareza que esse não é o objetivo principal do curso superior que eles e elas escolheram para compor sua formação acadêmica.

Entre tantos outros objetivos importantes como o amadurecimento reflexivo e crítico de si mesmo, da tomada de consciência de seu lugar social e da conjuntura da sociedade como um todo, os estudantes do ensino superior das Licenciaturas das Humanidades precisam entender que, enquanto profissionais, seu ambiente de trabalho será a escola, a sala de aula, onde irão se relacionar com pessoas de diversos níveis sociais e culturais. Desse modo, é preciso conceber a docência como uma profissão que envolve interações humanas. Tardif e Lessard (2009), elencam elementos para um quadro de análise da docência a partir de um parâmetro com as ideologias desenvolvimentistas e neoliberais, enquanto “relações sociais de produção [...] vistas como o coração mesmo da sociedade, e o trabalho produtivo, como o setor social mais essencial, aquele pelo qual se garantiam ao mesmo tempo a produção econômica da sociedade e seu desenvolvimento material” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 16).

Os autores supracitados, na verdade, querem apresentar os modelos clássicos do trabalho a partir dos cinco postulados de Coster, Pichault e Touraine (1998), ou seja, o modelo industrial produtor de bens que estende sua hegemonia teórica e prática às demais atividades humanas, definindo os agentes sociais por suas funções no sistema produtivo, cujas posições centrais pertencem aos detentores (capitalistas) e aos produtores (operários), tornando esse paradigma de produção no cerne da sociedade e das relações sociais (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 16 *apud* COSTER; PICHAULT; TOURAINE, 1998). Ao compreender esse modelo hegemônico teórico e prático do trabalho na sociedade contemporânea capitalista questionamos “qual é o lugar da docência e qual o significado do trabalho dos professores em relação a esses postulados e ao *ethos* que eles impõem?” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 17).

Trata-se de uma visão distorcida, pois, “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 17). A falta de consciência em relação ao lugar e importância da docência na sociedade contemporânea pode ocasionar deficiências na formação dos futuros licenciados e licenciadas, especialmente, em tempos de negacionismo histórico das ciências humanas por questões político/ideológicas. Os cursos de graduação precisam explicitar o seu papel formador e não se deixar envolver pelos ideologismos de determinados

grupos que, muitas vezes, desviam os agentes da educação do seu foco principal, a sua formação acadêmica e carreira profissional, isto é, a ciência de que são sujeitos que ocupam posições estratégicas na sociedade devido ao seu ofício que, além de mediar o ensino e aprendizagem em sala de aula, tem o “poder” de formar opiniões na conjuntura social através dos diversos meios de comunicação disponíveis, principalmente, as mídias digitais. A docência, nos dias atuais, põe os seus profissionais em um “crescente *status* [...]”, na organização socioeconômica, nas sociedades modernas avançadas, *pois são* ofícios e profissões que têm seres humanos como ‘objeto de trabalho’” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 19, grifo nosso).

Uma das respostas mais eloquentes por parte dos sujeitos das Humanidades ao atual negacionismo sofrido através do discurso oficial e reproduzido por parte da sociedade é, justamente, tratar as Ciências Sociais à altura de sua relevância científica e profissional, pois, são canais de reflexão e de crítica socioeconômica e cultural, capaz de dar autonomia aos indivíduos, tirando-os da ingenuidade político/ideológica. Pensar por si próprio, mas, embasado em fontes e leituras que favoreçam o pensamento reflexivo é uma peculiaridade própria das Ciências Humanas e, por isso mesmo, é preciso cautela em relação a determinados espectros políticos com seus discursos e ideologias, justamente, para não cair na ingenuidade de servir de “trampolim” para certas narrativas políticas que, aparentemente, defendam os interesses das Humanidades, mas, que escondem as ideologias dos partidos que se dizem defensores dos propósitos das Ciências Sociais. Diante de uma polarização extrema, é preciso prudência ao tomar um lado perante a dicotomia dissonante dos discursos políticos. Diante do contexto citado, os sujeitos imbricados na docência devem tomar consciência da cientificidade e assumir a posição profissional que lhe compete.

O trabalho docente envolve pessoas as quais já trazem consigo suas experiências e seus conhecimentos de mundo vividos em suas realidades sociais, econômicas e culturais. Esses indivíduos recebem, muitas vezes, influências das mídias digitais que são cada vez mais acessíveis e, dentro de todo esse contexto, a consciência histórica escapa do espaço escolar e passa a ser constituído sob os diversos vieses e meios distintos. Os alunos e alunas chegam às salas de aulas com seus conceitos previamente definidos e, dentro dessa formação informal, a história “aprendida” através das mídias *on line* nem sempre estará em coerência com os processos históricos das sociedades amplamente pesquisadas com seus resultados de análises e procedimentos metódicos.

Acrescentamos ainda a responsabilidade em permitir que o sujeito construa seu conhecimento, deixando que trilhe seu próprio caminho em

busca do saber que lhe trará a autonomia e o pensamento reflexivo, tornando-o capaz de agir com independência crítica em um mundo cada vez mais *digital influencer*, no qual as opiniões de outros, muitas vezes, são consideradas mais relevantes e segui-las se tornou, praticamente, um ato sagrado de uma religião global da influência digital dos *youtubers* e seus “conselhos” sobre todos os assuntos, inclusive, políticos, sociais e econômicos. O professor, dentro desse contexto, mas também, os graduandos das licenciaturas precisam ter essas questões muito claras em sua formação inicial e permanente dentro da profissão docente, pois, é uma realidade irreversível e que chega às salas de aula com todo o vigor da juventude *online*. Negligenciar essas questões é inconcebível para um profissional da educação que deve sempre buscar atualizar-se com o intuito de dinamizar suas aulas e usar em favor da criatividade no ensino todos os recursos tecnológicos disponíveis na sociedade contemporânea.

Ousamos atualizar ou mesmo contextualizar a *pedagogia do oprimido* de Paulo Freire ao apresentar um “opressor digital” que “escraviza” o pensamento alheio, que aliena as mentes joviais, que distorce a “verdade histórica”, que inculca *fake news* no seio da sociedade, tornando narrativas absurdas de determinados processos históricos em verdades que são replicadas pelas mídias digitais por leigos que acabam disseminando distorções da história. O opressor contemporâneo oprime o pensamento e, ainda, faz o oprimido pensar que está em uma posição privilegiada por permitir que atue no meio digital com sua opinião “livre de ideologias”, mas que, no fundo, não passa de uma repetição, muitas vezes, de informações imprecisas e rasas de temas tão complexos da História, da Sociologia, do Direito, da Economia, dentre outros.

Em outras palavras, a ação libertadora só é possível pelo diálogo que produz conscientização e não pelo convencimento e, por isso, “precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização” (FREIRE, 1987, p. 30). Assim, a libertação é uma ação pedagógica e não fruto de uma propaganda do convencimento. É essa ação que gera a libertação plena. Não apenas o direito à alimentação, mas, também, a capacidade de criar e construir. Assim os oprimidos serão ativos e responsáveis no processo de libertação, nos aponta Freire (1987). “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (FREIRE, 1987, p. 31).

Portanto, os cursos superiores de licenciaturas, especialmente, das Humanidades, não devem ser meros grupos de militância político/ideológica e, muito menos, partidários, mas devem assumir seu compromisso de formar cidadãos autônomos e reflexivos, capazes de se posicionar criticamente no mundo social. Acima de tudo, é preciso que os espaços acadêmicos dos cursos de graduação existam para formar profissionais capacitados para atuar na docência, conscientes que a sala de aula será o espaço por excelência da atuação desses profissionais, onde, diversas situações desafiadoras farão parte da vida desses professores e professoras, tendo em vista a globalização digital da informação. Diante de tantos desafios da contemporaneidade “qual o lugar da docência entre essas transformações [...]? Ora, quando a situamos dentro da organização socioeconômica do trabalho, ela representa atualmente um setor nevrálgico sob todos os pontos de vista” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 21).

Em outras palavras, a profissão docente, além de desafiadora, é imprescindível para a sociedade contemporânea. Mais do que inovações e novas descobertas tecnológicas os sujeitos sociais precisam “aprender” e exercer o pensamento reflexivo de si mesmo e do mundo que os circunda. Por isso, defendemos a importância das Ciências Humanas e, de um modo especial, a História, enquanto canais de transformação humana e social dos sujeitos. Criticamos um ensino histórico acadêmico ou escolar sem o dinamismo próprio dos processos históricos das sociedades e questionamos até que ponto os cursos de graduação de História, de fato, têm contribuído para a formação profissional dos seus graduandos e graduandas. Qual o valor dado à didática e às concepções e procedimentos pedagógicos? Os programas contemplam e problematizam o livro didático, principal instrumento de trabalho dos docentes? Estudam-se as leis e diretrizes para a educação? Os acadêmicos de fato têm experiências significativas nos estágios, contribuindo para a sua formação e até mesmo no processo de ensino e aprendizagem escolar?

Tratar a docência como profissão exige uma formação universitária à altura dos desafios que esses profissionais encontrarão nas escolas e nas salas de aula, enquanto ambientes do trabalho docente. “A temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 28). E, nisto, incluímos o Ensino de História, o qual dentro de um contexto de negacionismo oficial governamental precisa se impor e, até mesmo, se reinventar, visando dinamizar e vivificar suas práticas, tornando atrativas e compreensíveis suas

teorias. Nisto consiste sua subsistência e sua continuidade histórica e científica.

A história, ciência e profissão reflexiva e o discurso oficial do negacionismo histórico

No discurso oficial do atual governo federal, muito se tem ouvido falar em ordem, progresso, família, moral e ética. Enunciados que anunciam um tempo messiânico de bonança e prosperidade, no qual todos “conheceremos a verdade e a verdade nos libertará” (Bíblia, João 8:32). Trata-se de um trecho do livro sagrado dos cristãos, no evangelho segundo João, capítulo oito e versículo trinta e dois, porém, retirada de contexto, tendo em vista que a citação, dita pelo histórico Jesus, o Messias da cristandade, faz parte de uma acirrada discussão entre Ele e os Fariseus, autoridades religiosas do Judaísmo. Ora, no debate que se encontra na referência supracitada a motivação é causada, justamente, da hipocrisia daqueles que se diziam piedosos seguidores da palavra de Deus cujos atos contradiziam seus discursos religiosos.

Parece dissonante trazer referências religiosas para falar da História enquanto ciência em tempos desafiadores que se confronta com um discurso de negacionismo da própria história. Contudo, o apelo religioso, neste caso, apresenta-se como uma tática para conquistar a confiança e o apoio de uma sociedade marcada fortemente pelos preceitos do cristianismo secular, herança da colonização europeia nas Américas e de uma catequese que pretendeu impor aos povos do Novo Mundo uma nova cultura considerada superior e mais evoluída. É, exatamente, nesse discurso que reside a tentativa de arrefecer e até distorcer fatos históricos do Brasil como, por exemplo, a Ditadura Militar narrada como um ato revolucionário que defendeu o povo brasileiro dos males do comunismo.

Na verdade, as proposições iniciais deste tópico servem-nos como alerta para o perigo de uma História “encurralada dentro dos departamentos das universidades, sem conseguir força e apoio fora desses espaços. Talvez a falta de força e apoio resida exatamente em virtude de a História ter permanecido, em larga medida, encastelada dentro das universidades” (CAVALCANTI, 2018, p. 251-252). Quando os especialistas no assunto, por algum motivo, são desleixados com um ensino de História sem dinamismo e problematização e, pior ainda, incapazes de ecoar na sociedade, não como a verdade, mas enquanto pesquisas em seus resultados de investigações acerca dos processos históricos das sociedades, outros discursos e novas versões inverossímeis tentam impor-se como uma verdade pura e absoluta. Lógico

que a consciência histórica não se constrói apenas dentro dos muros das escolas, no entanto, os profissionais da História precisam contextualizar os conteúdos curriculares com as realidades vivenciadas pelos estudantes cujo universo se encontra cada vez mais conectado pelas mídias digitais de onde circulam uma infinidade de diversos assuntos.

Cavalcanti (2018) indica propostas para responder a esse questionamento e, para tanto, é preciso “entender a dimensão presente do tempo, compreender suas relações de força e entender as condições de possibilidades de sua existência” (CAVALCANTI, 2018, p. 253). A reflexão, desse modo, indica que “a História como ciência, como área de conhecimento, não é infinita, nem perene” (CAVALCANTI, 2018, p. 253). Seja por iniciativa de governos que retiram a obrigatoriedade do ensino de história do Ensino Médio ou por deficiências na formação docente dos professores e professoras de História, o fato é que os cursos de graduação precisam ter em seus currículos a consciência de que o principal objetivo é preparar os graduandos e graduandas para o mercado de trabalho, ou seja, para a atuação em sala de aula e enfrentar diversas situações complexas por se tratar de uma profissão interativa que tem as pessoas como “matéria prima”. A formação docente deve ser capaz de romper com a perspectiva de uma “História – ou uma parte dela – escrita, pesquisada e explicada pelos historiadores [...] alheia, demasiado longínqua da vida dos homens” (CAVALCANTI, 2018, p. 256).

Em outras palavras, os cursos de graduação precisam ter a plena ciência de que estão formando profissionais que atuarão, na maioria dos casos, na docência em sala de aula e que o principal instrumento de trabalho que estes terão em mãos é o livro didático, mas, também, a consciência de que apenas ele não é suficiente para uma aula dinâmica, reflexiva e contextualizada com o tempo presente e com a realidade social dos alunos e alunas. No contexto atual dos sujeitos escolares, o negacionismo da história enquanto parte de um discurso oficial do governo federal se encontra, muitas vezes, inculcado no conhecimento de mundo que estes trazem para as salas de aula. E, neste caso, a negação da história presente nessas narrativas se apresenta como um projeto político-ideológico. Contra o negacionismo da História não basta apenas protestar ou repudiar através de notas oficiais das Instituições agregadas à ciência histórica em relação a determinadas medidas governamentais que diminuem ou excluem o ensino de História dos currículos escolares. Essas iniciativas são importantes, porém, no universo da graduação, a formação inicial deve ter a consciência de que o objetivo principal é preparar os graduandos e graduandas para uma profissão

interativa, pois envolve diretamente relações humanas e que tem, na sala de aula, o espaço de atuação por excelência.

Considerações Finais

A presente discussão propôs uma melhor visualização do contexto de negacionismo que vive, atualmente, as Ciências Humanas no Brasil, especialmente, por parte de um discurso oficial que tenta emplacar uma nova versão distorcida de determinados processos históricos importantes da sociedade brasileira. Para tanto, apontamos como resposta a essa recente desvalorização ideológica das Humanidades o tratamento profissional que se deve empreender em torno da docência.

Dessa forma, trouxemos a História, enquanto ciência para o cerne do debate e problematizamos a relevância que a mesma tem nos currículos acadêmico e escolar, mas, devido a um aparente comodismo por parte de certos profissionais, o ensino historiográfico tem sido relegado à indiferença, à desvalorização e à negligência em torno da aplicação didático-pedagógico dos conteúdos em sala de aula. Defendemos que essas atitudes, quando demonstradas por profissionais da área, abre uma lacuna e permite que discursos dissonantes se apresentem como verdades no seio da sociedade. Todavia, não pretendemos finalizar ou dar um diagnóstico final acerca dos problemas que as Humanidades têm enfrentado no Brasil atualmente, mas, objetivamos instigar uma reação positiva por parte dos profissionais das Humanas perante o negacionismo das ciências sociais, principalmente, da História e de importantes acontecimentos históricos do passado e da memória do povo brasileiro.

Referências

- BÍBLIA. N. T. **Evangelho segundo João**. 145 ed. São Paulo: Ave Maria, 2001. p. 1395-1397;
- BORGES, Helena. Bolsonaro defende cortes em cursos de Humanas e diz que dinheiro do contribuinte deve ir para 'leitura, escrita e fazer conta'. **O Globo**. Rio de Janeiro, 26 abr. 2019. Sociedade. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-defende-cortes-em-cursos-de-humanas-diz-que-dinheiro-do-contribuinte-deve-ir-para-leitura-escrita-fazer-conta-23623980>> Acesso em: 04 nov. 2019;
- BRASIL. Portaria nº 1.570, de 21 de dezembro de 2017. Regulamenta no âmbito federal, nos dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o conjunto orgânico e

progressivo de aprendizagens essenciais para os alunos da educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Ministério da Educação, Brasília, DF, 21 dez. 2017. Seção 1, p 146;

CAVALCANTI, E. V. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 34, n, 72, p. 249-267, nov./dez. 2018. 01 *pen drive*;

FONSECA, Selva Guimarães. Como nos tornamos professores de História? In.: _____. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizagens. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2008. p. 59-87;

PAINS, Clarissa; ALVIM, Mariana; MARIZ, Renata. Ausência de História e Geografia no novo ensino médio gera apreensão. **O Globo**. Rio de Janeiro, 08 mar. 2017. Educação. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ausencia-de-historia-geografia-no-novo-ensino-medio-gera-apreensao-21027999>> Acesso em: 03 nov. 2019;

FREIRE, Paulo. Justificativa da pedagogia do oprimido. In.: _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 16-32;

SALAS, P. O que muda no ensino de História com a BNCC? **Nova Escola**. 18 out 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12864/o-que-muda-no-ensino-de-historia-com-a-bncc>> Acesso em: 03 nov. 2019;

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In.: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 15-54;

ACORRENTADOS, ACAMPADOS E DORMINDO NO CHÃO GELADO: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO- DISCURSIVA DA GREVE DOS PROFESSORES ESTADUAIS DE MATO GROSSO

BATISTA, Jussivania de Carvalho Vieira (UFMT) ¹

GONTIJO, Tulio Adriano Alves (UFMT) ²

BARROS, Solange Maria (UFMT) ³

Introdução

A Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, decretada sob a lei nº 5.452⁴, de 1º de maio de 1943, assegura os direitos bem como os deveres dos trabalhadores celetistas, ela defende os direitos dos trabalhadores de carteira assinada. Já os direitos e deveres de servidores públicos são garantidos e estabelecidos por um plano de carreira disposto ao longo do artigo 37 da Constituição Federal de 1988, que deu origem as diversas leis e regimentos para os servidores públicos. Conforme, o processo de mudanças nas leis trabalhistas foi ocorrendo e os diversos órgãos que regem as profissões foram sendo criados, CLT teve readequar os direitos e deveres expressos em suas normas de acordo com as necessidades de cada profissão.

Dentre os direitos dados aos trabalhadores expressos pela CLT está o direito à greve que, por sua vez, acontece quando alguns direitos não são cumpridos pelos empregadores. A greve se tornou, então, o *modus operandi* dos trabalhadores para conseguir alcançar o cumprimento de seus direitos.

Assim, o direito de fazer greve é algo novo na legislação brasileira, tendo em vista que até o ano de 1989, nenhuma legislação concedia tal direito para categoria profissional alguma. Em âmbito brasileiro, o código penal brasileiro de 1890 tratava o movimento grevista como algo violento e ao mesmo tempo fraudulento.

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: jussivaniabatista@gmail.com

²Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: tuliolibras@gmail.com

³Docente da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT/CUR. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem/NEPEL. E-mail: solmarbarros@gmail.com
⁴http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.html.

Em 28 de junho de 1989, sob a sanção da Lei nº 7.783 é disposto o exercício do direito de greve – para o regime celetista -, definindo as atividades essenciais, regula o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade. No artigo 1 é exposto o seguinte: é assegurado o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender (BRASIL, 1989, n.p.). Aos servidores estão assegurados também o direito de realizar greve, exposto no inciso VII – o direito de greve será exercido nos termos e nos limites definidos em lei específica do artigo 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Este artigo versa sobre a greve dos professores de Mato Grosso que são filiados ao Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso – SINTEP, bem como à Confederação Nacional dos Trabalhadores – CNTE e a Central Única dos Trabalhadores – CUT, que representa todos os profissionais da educação básica pública, em âmbitos estadual e municipal⁵. Hoje, o sistema de ensino público mato-grossense atende em torno de 392 mil estudantes em 757 escolas espalhadas pelos 141 municípios.

A greve dos professores de Mato Grosso iniciou-se no dia 27 de maio de 2019 e terminou no dia 13 de agosto do mesmo ano. De acordo com notícias expostas no site do Sintep⁶, houve negociações prévias – reuniões com representantes da secretaria de educação – para que a greve não ocorresse.

Dentre as reivindicações dos profissionais da educação constavam: concessão do pagamento de 7,6% de aumento aos professores e o pagamento da Revisão Geral Anual (RGA) – esse conjunto de ações estão prescritas na Lei Complementar nº 510, de 11 de novembro de 2013 sancionada pela Assembleia Legislativa do estado de Mato Grosso e pelo então governador Silval Barbosa: pagamento de 1/3 de férias proporcional para os professores contratados; concessão de licença-prêmio e licença para qualificação profissional; chamamento do cadastro reserva dos profissionais da educação do último concurso público e um cronograma de obras para a reforma das unidades escolares.

A greve durou 75 dias e vários acontecimentos marcaram a paralisação dos profissionais da educação bem como alguns discursos pronunciados por autoridades e representantes tanto do Sintep quanto por parte do governo estadual, corroborando com ideia de que todos os meios para chamar à atenção do governo foram usados pela categoria. Contudo, o que os profissionais grevistas tiveram como resultado foram salários

⁵<http://sintep2.org.br/sintep/exibir-menu.php?menu=institucional&id=5>

⁶http://sintep2.org.br/sintep/exibir.php?exibir=2&id_l=687

cortados, e alguns deles chegaram a ir aos semáforos pedir ajuda à população.

Cabe aqui um questionamento: como os jornais relataram as notícias acerca da greve dos profissionais da educação? Este trabalho objetiva analisar algumas manchetes de jornais no período de 27 de maio de 2019 – data inicial da greve – a 13 de agosto de 2019 – fim da greve, bem como a fala de algumas autoridades que concederam entrevista à época sobre o assunto. Os dados foram coletados através de levantamento de reportagens que traziam o tema greve em manchetes ou no conteúdo.

Como aporte teórico, basearemos no Realismo crítico, de Bhaskar (1989), a fim de compreender os mecanismos, eventos e estruturas presentes nos noticiários acerca da greve. Também será utilizada a Análise crítica do discurso, de Fairclough (2016, 2003, 1989), que concebe o discurso enquanto prática social e, por fim, a Linguística sistêmico-funcional, de Halliday (2004) para a análise da materialidade linguística.

Bases teóricas

REALISMO CRÍTICO

O Realismo crítico – doravante RC, é um movimento filosófico internacional amplamente utilizado em pesquisas sociais. Para esta corrente teórica, é através do conhecimento que a realidade é moldada. Segundo Bhaskar e Lawson:

[a] realidade é constituída não apenas de experiências e do curso de eventos realizados, mas também de estruturas, poderes, mecanismos e tendências – de aspectos da realidade que geram e facilitam eventos realizados que nós podemos (ou não) experienciar (BHASKAR; LAWSON, 1998, p. 5).

Os poderes causais são as potencialidades que podem ou não ser exercitadas. Eles são exercidos através de mecanismos, e moldados pelas estruturas sociais mediante os diferentes eventos. Os mecanismos são originados das estruturas e existem em função delas, são os modos de agir. Já os eventos são a causa e efeito, ou seja, atividades realizadas que podem ou não ser observadas e que geram efeitos de poder (BARROS, 2015, p. 33).

Análise crítica do discurso

A Análise crítica do discurso (doravante ACD) estabelece o discurso enquanto prática social, assim, o analista crítico do discurso deve investigar, na linguagem, as desigualdades sociais presentes nas relações de poder, de modo a fornecer subsídios de compreensão dos mecanismos, na propositura de uma intervenção social, de forma a produzir mudanças (FAIRCLOUGH, 2001; 2003).

Os modos de ser, representar e agir apresentados compõem, nos textos, o modelo tridimensional do discurso. Esse modelo diz respeito aos significados do discurso: representacional, identificacional e acional.

O significado representacional está relacionado ao conceito de discurso, que é analisado enquanto representação do mundo. Neste significado deve-se atentar para as questões da interdiscursividade, ou seja, os vários discursos que podem estar presentes num mesmo texto.

Já o significado identificacional, segundo Fairclough (2003 *apud* BARROS, 2015, p. 80), está relacionado com os aspectos discursivos da identidade, que são compostos pelos estilos, que por sua vez, são entendidos “em termos de identificação, ou seja, maneiras de ser, identidades. O termo identificação é um dos principais tipos de significado do texto. É um processo complexo que envolve aspectos pessoais e sociais da identidade” (BORRALHO, 2015, p. 49).

O significado acional, conforme Barros (2015, p. 72), “é localizado no texto como modo de (inter)agir nos eventos sociais”. Neste significado, os gêneros são analisados de forma a contribuir com a compreensão destes eventos sociais. No entanto, Fairclough (2003) assegura que em um mesmo texto pode ocorrer uma multiplicidade e até a hibridização dos gêneros.

A interdiscursividade é a operacionalização de diversos discursos que circulam numa dada interação. Para Fairclough (2003), diferentes discursos são diferentes perspectivas de mundo e que dependem de suas posições no mundo e das relações que estabelecem com outras pessoas. Estas relações são muito presentes nas mídias, considerando-as construções ideológicas na tentativa de manutenção das relações de poder.

Mídia, ideologia e relações de poder

A ACD, além de desenvolver a teoria a fim de compreender as desigualdades sociais existentes, também se preocupa com o papel da mídia na sociedade moderna e, assim também com as implicações do discurso

mediático na construção de identidades e ideologias, em especial, as mídias escritas.

Se a mídia age dentro de um conjunto social, é importante, então, analisar os efeitos causados dentro desse discurso proposto em uma tríade: “o trabalho ideológico da linguagem da mídia inclui modos particulares de representação do mundo [...], de identidades sociais [...] e de relações sociais” (FAIRCLOUGH, 1995, p.12).

O maior impacto social da mídia não é somente tratar de como eles representam seletivamente o mundo, apesar [de] que isso seja um tema virtualmente importante: é também tratar do que tipos de identidades sociais, quais versões de self eles projetam e quais valores culturais (sejam eles consumismo, individuais ou cultos à personalidade) eles compreendem (FAIRCLOUGH, 1995, p. 17).

A ACD também se ocupa da análise dos efeitos ideológicos nos textos, nas palavras de Thompson:

A análise da ideologia, de acordo com a concepção que irei propor, está primeiramente interessada com as maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder. Ela está interessada nas maneiras como o sentido e mobilizado, no mundo social, e serve, por isso, para reforçar pessoas e grupos que ocupam posições de poder (THOMPSON, 2011, p.75-76).

Já o conceito de hegemonia postulado pela ACD está relacionado com o poder exercido sobre o funcionamento dos aparelhos ideológicos do Estado, todo discurso, principalmente o dos intelectuais a serviço da classe dominante, é repleto de poder. De acordo com a interpretação proposta por Fairclough (2001), uma das funções fundamentais de análise de poder é a de descrever reflexivamente as práticas discursivas como um modo de luta hegemônica e ideológica que reproduz e reestrutura as ordens de discursos e as práticas vigentes na sociedade contemporânea (FAIRCLOUGH, 2001). As construções ideológicas estão presentes nas escolhas lexicais, por isso a necessidade de compreendermos alguns conceitos da LSF apresentados a seguir.

Linguística Sistêmico-funcional

Ao adaptar as definições propostas por Simon Dik (1978) e Halliday (1985), Neves (1994) expõe os paradigmas no quais a gramática funcional se baseia. Assim, a língua é definida como um instrumento de interação social, sendo sua principal função a comunicação, o correlato psicológico é definido como competência comunicativa: habilidade de interagir socialmente com a língua, a descrição das expressões deve fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto – *contexto de cultura* e *contexto de situação*.

Na visão de Halliday (1978), contexto de cultura seria todo o sistema semântico da linguagem: uma construção teórica ideal. O contexto de situação é constituído de três variáveis situacionais de registro que associam-se aos três componentes metafuncionais do sistema linguístico, disposto da seguinte maneira: campo – atividade social implicada aliada a metafunção ideacional, relação – a distância social entre os participantes – vinculado a metafunção interpessoal e por último o modo – o canal entre os participantes – associada a metafunção textual (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004).

Para Halliday (1985), uma gramática funcional é, sobretudo, uma gramática “natural”, no sentido de que tudo nela pode ser explicado, em última instância, com referência a como a língua é usada. Partindo dessa definição, os propósitos fundamentais do significado da língua são os componentes funcionais nomeado por Halliday em metafunções – manifestações do sistema linguístico – e delineado da seguinte maneira: compreender o meio (metafunção ideacional), expressar atitudes, relações e influir sobre os outros (metafunção interpessoal) e organizar as informações (metafunção textual).

As três metafunções dialogam entre si e acontecem de maneira simultânea nas orações, nos textos nos fazendo compreender a organização do discurso. Como nosso objetivo neste trabalho é compreender como as escolhas lexicais atuaram no discurso acerca da greve dos professores focaremos no que Halliday (1978) denominou de metafunção ideacional. Conforme o teórico, a metafunção ideacional diz respeito ao uso da língua como representação, estando relacionada ao mundo externo, eventos, elementos, bem como o mundo interno pensamentos, crenças e sentimentos (HALLIDAY, 1994, p. 104).

A metafunção ideacional está relacionada à variável de registro nomeada de campo e se realiza através do sistema de transitividade. O

sistema de transitividade na gramática sistêmico funcional pode ser definido como a descrição da oração, envolvendo processos, participantes e circunstâncias. A configuração processo + participantes constitui o “centro experiencial da oração” (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 176).

Os processos são elementos obrigatórios quando falamos de sistema de transitividade e se realizam através dos verbos; os participantes também se constituem como componentes obrigatórios e seus acontecimentos se dão por grupos nominais; já as circunstâncias são itens opcionais e ocorrem por meio de grupos adverbiais. Halliday (1994) postula 6 (seis) tipos de processos, classificando-os em principais: material, relacional e mental, e em secundários: comportamental, verbal e existencial.

Os processos materiais estão relacionados com ações que se realizam no mundo físico, representam nossas experiências no mundo exterior e têm como participantes prototípicos: *ator* e *meta*. Os processos relacionais são aqueles que identificam, estabelecem conexões entre entidades, atribuem características, podendo ser classificados em: identificativos, possessivos ou atributivos. Para os processos relacionais identificativos temos como participantes *identificado* e *identificador* e/ou *característica* e *valor*; os processos relacionais possessivos são realizados com os participantes *possuidor* e *possuído*; os processos relacionais atributivos temos como participantes *portador* e *atributo*.

Pelos processos mentais é possível desvelar as crenças, desejos e valores que estão caracterizados em um texto, são os processos de sentir, os quais incluem processos de cognição e percepção (HALLIDAY, 1985). Os participantes deste tipo de processo são o *experienciador* e *fenômeno*. Os processos comportamentais estão relacionados com nossas ações fisiológicas, construção de comportamentos humanos, ou seja, processos que se manifestam no mundo exterior aspectos da vida interior do falante. Tem como participante obrigatório e consciente o *comportante* e como participante opcional o *behaviour*.

Processos verbais são os processos de comunicar, de apontar, de dizer ou de falar. Os participantes deste tipo de processo são chamados de *dizente*, *receptor* e *verbiagem*. E finalmente, os processos existenciais representam alguma coisa que existe ou acontece/ocorre, se realiza com apenas um participante o *existente*. Através da análise do sistema de transitividade é possível compreender as escolhas lexicais dos falantes em um dado contexto de situação, neste caso a greve dos profissionais da educação de Mato Grosso.

Metodologia

Os dados analisados foram retirados de jornais *online*, dividindo-se entre manchetes e pronunciamentos de líderes acerca do movimento grevista dos profissionais da educação do estado de Mato Grosso. Como palavras-chave para a busca dos excertos foi utilizado a expressão “greve dos professores do estado de Mato Grosso em 2019”.

Foram selecionados 05 (cinco) excertos, a saber: manchete retirada do Jornal Online RDnews, em 25 de julho de 2019; do Jornal online G1/MT, publicado em 24 de julho de 2019 e em 22 de julho de 2019; do Olhar Direto, no dia 22 de julho de 2019. Esta última fala sobre o posicionamento de um dos diretores do Sintep/MT, publicado também no Olhar Direto, em 22 de julho de 2019. E, por último, aborda o posicionamento sobre o corte de ponto, disponível no site do Jornal Gazeta Digital, no dia 22 de julho de 2019.

Análise dos dados

De acordo com Fairclough (2016a), a escolha lexical tem uma importância nos estudos discursivos, pois torna produtiva a análise de determinadas palavras e, ainda, é produtiva para observar as representações. Em consonância com Fairclough, a linguística sistêmico-funcional, de Halliday (1985) aclara que a língua exerce uma função social, produz significados e ainda constrói potenciais de significação e com isso as escolhas lexicais dos falantes constituem identidades, representações acerca do que se fala. São essas representações que nos interessa analisar nos enunciados a seguir.

Manchete 1 - Jornal online RDnews

“Professores **ocupam** a AL e, **acampados, dormem assentados** e no chão” (Jornal Online RDnews, 25/07/2019).⁷

Na manchete 1 percebemos o uso do processo material “*ocupam*”, sendo professores o participante *ator* e “*Assembleia Legislativa - AL*” participante meta. Ao utilizar esse tipo de processo, a mídia projeta que o

⁷<https://www.rdnews.com.br/cidades/professores-ocupam-a-al-e-acampados-dormem-assentados-e-no-chao-video/116754>.

espaço da assembleia é privado e não um espaço que, em tese, é público. Só existe porque há uma democracia cujos representantes são eleitos pelo povo.

Na sequência temos a ocorrência novamente do processo material “*acampados*” e do processo comportamental “*dormem*”. Esses dois processos revelam quais os mecanismos adotados pelos professores como um recurso para tocar as estruturas e, possivelmente, dar fim no movimento grevista.

Os processos materiais são definidos por Fuzer e Cabral (2014) como orações do “*fazer e acontecer*” porque de alguma forma resulta em mudanças no fluxo dos eventos, assim, ao recorrer a esse tipo de atitude “*ocupam, acampam*” os professores tentam chamar atenção para que haja uma intervenção dos deputados na mediação das negociações entre os grevistas e o governo, e que tais mudanças atingissem os objetivos preconizados no início da greve, o cumprimento da Lei Complementar nº 510.

Manchete 2 – Jornal online G1 MT

Cerca de 300 profissionais de Educação **acampam** na ALMT para **pressionar** deputados e governo sobre greve (Jornal online G1/MT 24/07/2019)⁸.

Nessa manchete temos o uso do léxico “*profissionais da educação*”, o que já difere da manchete 1, quando era utilizado o léxico “*professores*”. A greve era de toda uma classe educacional, mas na manchete 1 tende a apontar que apenas os professores estavam lutando em prol da garantia de seus direitos. Dessa vez, o uso do processo material “*acampados*” tem como participante ator “*cerca de 300 profissionais da educação*” e como participante meta “*Assembleia Legislativa do estado de Mato Grosso-ALMT*”.

Os processos verbais, nas palavras de Fuzer e Cabral (2014), auxiliam na construção dos mais variados tipos de discurso, inclusive, permite ao jornalista, em reportagens, atribuir informações a fontes exteriores. Na sequência da análise linguística da manchete temos o processo verbal “*pressionar*” utilizado como um recurso linguístico, para relatar o que os grevistas fizeram para tentar, de alguma forma, negociar o fim da greve. A função da Assembleia Legislativa é representar o povo, fiscalizar o

⁸<https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2019/07/24/cerca-de-300-profissionais-de-educacao-acampam-na-alm-t-para-pressionar-deputados-e-governo-sobre-greve.ghtml>

executivo e legislar. Então, quando os grevistas tomaram as atitudes relatadas na manchete, estavam apenas usando de mecanismos para fazer com que os deputados – eleitos de forma democrática pela população – atuassem para intermediar o evento – greve – entre as estruturas maiores – governo estadual, haja vista que não estava havendo um diálogo entre os grevistas e o governo, como será exposto na manchete a seguir.

Percebe-se, aqui, um discurso carregado de ideologias, as estruturas governamentais costumam disseminar a ideia de que os ambientes legislativos e executivos são lugares onde a ordem deve ocorrer, um lugar onde a população não é bem-vinda.

Manchete 3 – Jornal online - Olhar direto

Em greve há quase 60 dias, servidores da educação se **acorrentam** no portão do Palácio Paiaguás (Jornal online Olhar direto, 22/07/2019).⁹

A manchete 3 traz o número de dias que em que se perdura a greve, a nomenclatura utilizada para os grevistas são os léxicos “*servidores da educação*”, destoando totalmente das nomeações das manchetes anteriores. Nessa manchete temos novamente o processo material “*acorrentam*” para demonstrar a ação realizada pelos grevistas com o intuito de chamar a atenção do governador para a negociação, a fim de encerrar a greve. O participante ator desse processo é “*servidores da educação*” e o participante meta “*no portão do Palácio Paiaguás*”. Não obstante, este lugar é onde se encontra o gabinete do governador.

Em uma análise interdiscursiva, “*estar acorrentado*” significa estar preso seja de forma física ou cognitiva. No caso analisado os grevistas estão presos de forma física visando chamar a atenção do governador para dar um fim à greve. As “*correntes*” que os prendem podem ser soltas, caso o governo apresente uma proposta. No excerto a seguir, há uma clara definição que consolida essa análise:

Posicionamento de um dos diretores do Sintep/MT

⁹<https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=460095¬icia=em-greve-ha-quase-60-dias-servidores-da-educacao-se-acorrentam-no-portao-do-palacio-paiaguas&edicao=5>

Segundo um dos diretores do Sindicato dos Servidores do Ensino Público, Robson Cireia, o protesto irá durar o dia todo. "Estamos **acorrentados** aqui porque o governador assim **desejou**. Ele nos **acorrentou** nessa greve. (Jornal online Olhar direto, 22/07/2019).¹⁰

O processo material "*acorrentados*" tem como participante ator "*os grevistas*" que é possível de se revelar através do uso do processo relacional "*estamos*" e há o uso da circunstância de lugar "*aqui*" para referenciar a posição em que está se realizando tal ato. Na sequência enunciativa, há o uso do processo mental "*desejou*" sendo "o governador" o participante experienciador. Essa mistura de processo entre o de fazer – processo material - e o de sentir – processo mental – externa as ações preconizadas pelos grevistas – representados na fala de um dos diretores – em uma pretensão de chamar a atenção para que de fato alguma atitude venha das estruturas governamentais.

Há novamente o uso do processo material "*acorrentou*", dessa vez bem mais enfático – quando há como participante ator "*ele*" e tendo como participante meta "*nessa greve*", para expor que o fato dos grevistas estarem acorrentados não é culpa deles, mas sim do governador que nada sinaliza para resolver a greve. Devemos considerar aqui, a inversão dos valores ocorridas nas relações sociais de poder, os governantes, eleitos pelo povo, e, que por sua vez, deveriam representar os professores, são aqueles que "*acorrentam*", que aprisionam, são contra os direitos dos docentes e que, muitas vezes, sequer estão disponíveis para as demandas da categoria.

Posicionamento sobre o Corte de ponto

O governo do Estado **cumpre** determinação do Supremo Tribunal Federal (STF), no que se refere ao corte de ponto de servidores grevistas. De acordo com o STF, o Estado é obrigado a **cortar** o ponto de servidores que se **ausentarem** de seu expediente em razão de greve (Jornal Gazeta Digital, 22/07/2019).¹¹

O processo material "*cumpre*" tem como participante ator "*o governo do estado*" e como participante meta "*determinação do Supremo*

¹⁰<https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=460095¬icia=em-greve-ha-quase-60-dias-servidores-da-educacao-se-acorrentam-no-portao-do-palacio-paiaguas&edicao=5>.

¹¹<https://www.gazetadigital.com.br/editorias/politica-de-mt/mauro-cita-estouro-da-lrf-e-greve-na-educacao-dura-57-dias/585549>.

Tribunal Federal". Nesse enunciado, o posicionamento apontado pelo governador desvela ausência de culpa do líder estatal. Ele se refere que apenas está fazendo valer o que se estipula no STF.

Na sequência temos a ocorrência do processo relacional identificativo “*ê*”, sendo o participante identificador “*estado*”. Em seguida, o processo material “*cortar*”, revelando a ação do governador, através também do processo material “*ausentaram*”, para explicitar o porquê da ação tomada. O que se depreende desse enunciado, numa relação interdiscursiva, é que o corte dos salários dos grevistas não foi uma atitude advinda do próprio governador, mas uma decisão do STF, verifica-se, então, a transferência de responsabilidade para este último.

Outra questão pertinente é de que os professores não se ausentaram dos seus trabalhos, ministraram aulas públicas de cidadania e luta pelos direitos, por salários justos e pelo cumprimento dos seus direitos. O uso do processo “*cortar*” também apresenta uma punição aos professores pela greve. Socialmente, quem descumpre alguma regra ou faz alguma coisa errada, sofre consequências. No entanto, como vimos, a greve é um direito dos trabalhadores, um dos mecanismos utilizados por estes profissionais como forma de tentar mudar a situação na qual se encontravam.

Algumas considerações

A maior parte das análises foi marcada pelo uso de processos materiais – fazer e acontecer – o que demonstra o que realmente foi à greve dos professores de MT, no ano de 2019, uma verdadeira luta pela categoria, atos de resistência em prol das garantias de direitos.

É possível desvelar também, que em alguns momentos as escolhas lexicais remetem apenas aos “professores” que estava em greve, em outros relacionam-se “aos profissionais da educação”. Vale ressaltar que o Sintep representa toda categoria da educação. Nesse particular, todos que atuam na área da educação estavam em greve, apesar de que uma grande parcela não se envolver nos atos propostos – acampar na AL, acorrentar-se no palácio, fazer caminhadas pelas ruas, dentre outros.

Destarte, o que as análises aclaram é que a luta por melhores condições de trabalhos são direitos garantidos por lei, mas que nem sempre são cumpridas pelos governantes. A greve dos profissionais da educação em MT também demonstrou um verdadeiro ato de resistência contra a estrutura – governo – pois, mesmo com os salários cortados, tiveram que pedir dinheiro em semáforos, organizaram bazar e, até mesmo, receberam doações

de cestas básicas do sindicato, lutaram até ao fim para alcançar os objetivos preconizados.

Os meios de comunicação são por vezes, privados, públicos e/ou estatais. Por questões ideológicas institucionais a mídia, na maioria das vezes, reforça o jogo da parcialidade, de pessoas ou grupos que ocupam posições centrais de poder, no caso os representantes do governo. São formas simbólicas – representadas e construídas através dos textos - que se entrecruzam para a manutenção das relações de poder. Na greve dos professores de Mato Grosso, veiculou em uma imprensa televisiva os salários dos professores bem como o ranking que MT ocupava no desempenho da área de educação, para reforçar a ideia de que não haveria a necessidade dos profissionais da educação estarem em greve.

A greve acabou – a luta não. Após 75 dias, mediante uma proposta do governo estadual que acatou, parcialmente, o que estava sendo reivindicado: (1) chamar os profissionais que estavam em cadastro de reserva do último concurso; (2) concessão do RGA e aumentos a partir de 2020, caso o estado consiga se restabelecer nos limites da Lei de Responsabilidade Fiscal. A greve dos profissionais da educação chegou a ser considerada uma das mais longas da história de Mato Grosso, marcada por vários momentos de embates entre grevistas e o governo do estado.

Referências

BARROS, S. M. **Realismo Crítico e Emancipação Humana** – Contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas: Editora Pontes, 2015.

BHASKAR, R. **A realist theory of science**. Brighton: Harvester Press. 1978.

BHASKAR, R. **Critical Realism**. Essential Readings. In: ARCHER, M.; BHASKAR, R.; 1 Critical realism. Essential readings. London; New York: Routledge, 1998. p. 3-15.

BHASKAR, R.; LAWSON, T. Introduction: basic texts and developments. In: ARCHER, M. *et al.* (Orgs.). **Critical realism**: Essential readings. London; New York: Routledge, 1998. p. 3-15

BRASIL. **[Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm)**. Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890.** Código Penal. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 18 de dez.2019.

_____. **Lei nº 7.783, de 28 de junho de 1989.** Dispõe sobre o exercício do direito de greve, define as atividades essenciais, regula o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17783.HTM>>. Acesso em: 18 de dez. 2019.

BORRALHO, Aparecida Carvalho Dias. **Um estudo crítico entre instituições públicas e a Escola Estadual Meninos do Futuro - Entrelaçando poder e saber.** Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato, Cuiabá, 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

_____. **Media discourse.** Nova Iorque: Edward Arnold, 1995.

_____. **Analysing discourse.** Routledge: Taylor; Francis Group: London and New York, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** London: Edward Arnold, 1985.

_____. **Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning.** London: Edward Arnold.1978.

_____. **An introduction to Functional Grammar.** 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar.** 3rd edition, London: Hodder Arnold, 2004.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.** Mercado de Letras. Campinas, 2014.

NEVES, M. H. M. **A estrutura argumental preferida em inquéritos do NURC.** [S.l.: s.n.], 1994 [Mimeografado].

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DIK, C. S. **Functional grammar.** Cinnaminson - USA: Foris, 1978.

POLÍTICA DE BRANQUEAMENTO DA POPULAÇÃO NEGRA NA ESCOLA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

RODRIGUES, Jhucyrllene Campos dos Santos (UFMT)¹
VIEIRA, Mauricio Macedo (UEMS)²

Introdução

Durante nossa trajetória profissional, pudemos constatar que há um distanciamento entre documentos oficiais da escola, como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar Interno, no que tange as discussões das relações raciais no cotidiano escolar. O que acaba por nos conduzir a algumas indagações: está de fato superado o racismo no ambiente escolar? A escola trata todas e todos em um patamar de igualdade, descartando a necessidade de discutir as relações raciais em seu interior? Essa discussão nos permitiu delinear algumas passagens que registramos a seguir como referências nas interfaces com a realidade vivenciada pelos autores nesse contexto.

O racismo presente no cotidiano da escola está instaurado ainda em nossas reflexões e, de certa forma, com demasiado incômodo. Temos hoje no interior da escola, e de maneira menos velada, certo reforço de políticas de branqueamento da população negra passíveis de serem constatadas inclusive a partir dos Projetos Político-Pedagógicos. Documentos estes que deveriam ser um tratado democrático das relações estabelecidas por aqueles que ocupam o espaço escolar.

Historicamente já se vê anunciada a discriminação de maneira legalizada e específica presente na legislação portuguesa vigente durante o império colonial português no Brasil, conforme nos demonstra Domingues (2004, pág. 28): “Apartados racialmente e considerados inábeis para determinados cargos civis, religiosos e militares, esses segmentos ficaram relegados a uma posição de subalternidade na estrutura tanto da sociedade portuguesa quanto da sociedade colonial brasileira”.

1 Mestranda em História pela Universidade Federal de Mato Grosso;
E-mail: prof.jhucy@gmail.com

2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul;
E-mail: profmau2017@gmail.com

O que assistimos aqui, portanto, é uma declarada forma de segregação racial em que se impera a separação de indivíduos por serem negros e/ou mulatos porque estariam em condições inferiores às demais pessoas quanto às possíveis habilidades para exercerem determinadas funções. O legado deste pensamento imperialista nos fere até os dias de hoje com marcas um tanto profundas no que diz respeito ao valor da pessoa humana independente de sua raça ou cor.

Isso posto nos faz indagar: como o negro e o mulato conseguiriam ocupar espaços de relevância na vida social brasileira? Simplesmente não conseguiriam. Não deixar de considerar essas marcas presentes no legado de nossa história é o que tanto nos motiva enquanto pesquisadores a evidenciar a barbárie e, a partir disso, propor um projeto de transformação social que possa, se não eliminar, ao menos amenizar as desigualdades raciais produzidas por uma sociedade desigual, excludente e preconceituosa. Domingues (2004, pág. 28) ainda nos chama a atenção para a notoriedade que se deu ao teste de limpeza de sangue até a quarta geração, aplicado no Brasil Colônia, e que gerou de maneira sistêmica um novo modelo de discriminação racial, que não se baseava mais na pigmentação do negro ou do pardo, mas também na sua origem.

Ultrapassados os limites temporais do Brasil Colônia ao anúncio do Brasil República, é possível observar, mesmo nos textos legais, as afrontas feitas ao povo negro, como a que consta na lei complementar da Constituição brasileira de 1824 que proíbe o povo negro de frequentar escolas. Percebemos, então, que essa exclusão vai além dos limites religiosos da época; ela perpassa os chamados “donos do poder” pelas políticas públicas instauradas para aquele momento histórico no país.

Políticas de branqueamento: primeiras aproximações

Com o advento do século XIX, os programas de imigração eram imperiosos em sua discriminação contra a população negra brasileira. Mais uma vez continuamos a assistir a segregação da qual se constitui a nossa sociedade. Com as mesmas intenções discriminatórias, era retirado do negro escravizado o direito de se ter posse das terras que eram destinadas às políticas de atendimento ao imigrante.

Contudo, tínhamos em nossa sociedade, à época, negros que eram cada vez mais perseguidos e forçados à condição de escravos, seja ora pela própria cor, ora pelas dificuldades impostas via legislação produzida. Assim,

temos um dos primeiros possíveis métodos de branqueamento adotado no Brasil: a conversão do negro ao catolicismo.

Observamos, a partir desse movimento, que o branqueamento havia sido instaurado a partir das implementações de políticas que se utilizavam da prerrogativa da evolução natural e espontânea do quadro étnico, uma vez que a população imigrante europeia estava recebendo todo suporte com regalias necessárias para sua instalação e permanência em solo brasileiro.

Com base nisso, temos presentes duas correntes intelectuais de pensamento que não se entrelaçam no entendimento comum de mestiçagem e de tentativa de branqueamento da população negra. Assim, pode-se dizer que:

[...] houve uma adaptação engenhosa das teorias alienígenas à realidade multirracial do país. A originalidade dos pensadores brasileiros residia no fato de inverterem o entendimento do papel da mestiçagem na evolução do país. De acordo com a matriz europeia, a mestiçagem era vista como causa da degenerescência de um povo, assim, a mistura de sangue tinha uma conotação extremamente negativa. Já na versão do setor majoritário da intelectualidade brasileira, a mestiçagem adquiria um valor positivo; seria uma espécie de mal necessário: uma etapa antecessora para o triunfo do branqueamento. (Domingues, 2004, p.42)

Tem-se, então, o desejo da maioria dos intelectuais brasileiros da época em compactuar com a perspectiva de naturalizar a mestiçagem do povo negro, seja escravizado ou não, para atender aos anseios da elite dominante que propunha declaradamente a intenção de impor sobre todos os ideais de extinção do negro nas terras brasileiras por serem considerados incapazes e inferiores.

Anunciava-se, pois, um novo modelo separatista entre brancos e negros. Os negros deveriam povoar as regiões Norte e Nordeste enquanto que os brancos, com a política de imigração europeia, mais precisamente os alemães, deveriam ocupar as regiões Sul e Sudeste em razão das condições naturais e climáticas mais favoráveis aos imigrantes europeus.

O governo brasileiro sedia espaço e dispunha de condições favoráveis para que o imigrante europeu se instalasse a partir desse modelo de imigração e de ocupação. Com tratamento privilegiado junto à elite política brasileira, os imigrantes alemães recebiam legalmente as condições necessárias para sua instalação nas regiões Sul e Sudeste do país. Evidencia-

se aqui o total desrespeito e o preconceito contra o imigrante africano forçado ao trabalho escravo, excluído de quaisquer possibilidades de ocupação da terra e de condições de sobrevivência com dignidade por determinações de sua própria negação enquanto um ser cultural.

Por conseguinte, apresenta-se a ideia de que, além da política de branqueamento do povo negro, impunha-se em nossa sociedade o plano de arianização do Brasil pelos desmontes da cultura africana em detrimento da supervalorização do imigrante europeu, especificamente pela supremacia dada aos alemães.

Tendo em vista a instauração do programa de imigração para povoar o Brasil e a instalação de núcleos coloniais com a clara motivação de depuração da raça, tem-se a retaliação do homem negro, liberto ou escravizado, para que se tenha no mínimo condições de sobrevivência, fato este que reafirma a real vontade política de discriminação e racismo, principalmente ao se propagar o pensamento político racista, se posicionando de maneira radical diante de eventuais contratos de trabalhos a serem executados pelos bárbaros negros da África.

Esse pensamento demonstrado por Domingues (2004) é uma clara justificativa de que o racismo presente hoje é uma evidência demonstrada pela herança cultural que recebemos do século XIX e que se tem perpetuado de geração em geração. Ocupar os espaços, que até então lhes era negado, já é uma tentativa de superação dessas condições instauradas ao povo negro.

Trazemos, portanto, para essa reflexão, a questão da miscigenação a partir da política de branqueamento do povo negro seguindo ainda as contribuições de Seyferth (1989, p.11) ao afirmar que “os debates em torno deste ‘problema’ estabeleceram, de saída, uma relação de causa/efeito entre escravidão e imigração europeia e a segunda aparece, claramente, como ‘instrumento de civilização’”.

Seyferth (1989) colabora ainda com esse entendimento ao esclarecer que a política de branqueamento advinda do século XIX toma outras proporções que chegam ao século XX nas vozes de outros autores como Euclides da Cunha, com elogio ao mameluco; Sylvio Romero, na perspectiva da fusão das três raças, não poupando aí nem o branco português; João Batista Lacerda, com a apresentação da mestiçagem no Congresso Universal das Raças como solução brasileira para o problema das relações raciais; Conde de Gobineau, a partir da tendência seletiva que resultaria num povo branco dentre outros.

A questão do racismo no Brasil chega à beira da barbárie quando se atribui a essas relações o que se convencionou chamar de ‘problema de

negro'. Para tanto nos esclarece Seyferth (1989, p. 18), a partir do entendimento de Nina Rodrigues, ao dizer que:

Os fantasmas da elite povoam os seus escritos: a crença na inferioridade geral de negros, índios e mestiços de todos os matizes, principalmente quanto ao equilíbrio mental, apesar de admitir a existência de um pequeno grupo de mestiços superiores, de todo modo prejudicado pela “fraca mobilidade” e “inércia inata”; a “haitização”; a possibilidade de uma corrente imigratória negra proveniente dos Estados Unidos; a impossibilidade de educar “raças inferiores” para a civilização, etc.

Isso nos traz à tona a inferioridade do povo brasileiro advinda de sua incapacidade de progredir por não aprender, uma vez que sua população é basicamente proveniente do processo de mestiçagem descontrolado e, por conseguinte, sem condições de aprender e de promover o progresso esperado pela elite brasileira da época.

E ainda nos traz à luz que:

[...] as diferenças raciais não são tomadas como simples diferenças, mas sim como indício de desigualdade e inferioridade; e a condição de classe tão afirmada nesse ideário democrático serve apenas para mascarar uma prática frequente de preconceito e discriminação, evidenciada nas pesquisas atuais em todos os setores da sociedade. (Seyferth, 1989, p. 30)

Consideramos, portanto, que o entendimento do negro enquanto cidadão brasileiro foi realizado numa perspectiva cruel e desumana ao limitarem as condições bio-psico-sociais a partir das relações raciais existentes no Brasil, se utilizando do discurso da desqualificação pela raça/cor e também pela condição de mercadoria ao ser escravizado.

A partir das nossas práticas didático-pedagógicas enquanto docentes na rede pública de ensino no município de Cuiabá / MT, tivemos a grata possibilidade de conhecer mais e de estar na condição de aprendizes para continuar a escrever as nossas histórias de vida à luz da ciência, e, nessa trajetória de vida narrada, ter a certeza de que o caminho a ser percorrido passa pela formação e pela pesquisa, o que nos leva a estar nesse momento reflexivo de nossas vidas com a seguinte meta a ser alcançada: a de

contribuir para uma sociedade mais justa, menos desigual e menos excludente.

A intenção é analisar essas dimensões conceituais enquanto presentes no interior da escola, mas não somente como práticas sociais, mas também como práticas discursivas nos moldes de análise e interpretação dos dados. A ideia é propor, ainda, uma profunda reflexão ética sobre os conceitos de branqueamento da população negra, procurando realizar uma ponte entre as construções teóricas e àquilo que é assimilado no campo empírico da escola.

Propomos, ainda, uma reflexão sobre os caminhos percorridos pela escola no entendimento dos conceitos postos para as análises e os direcionamentos. Esta análise se situa numa esfera interdisciplinar que abarca, essencialmente, o currículo previsto nos diversos campos das diversidades e as formas de constituição das subjetividades nas práticas socioculturais e suas manifestações nos processos educacionais, e se insere, portanto, na prática pedagógica da escola.

Acompanhando o pensamento de Silvério (2005):

O substantivo feminino diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é a qualidade do que é diferente, o que distingue uma coisa da outra, a falta de igualdade ou de semelhança. A variedade diz respeito a qualidade, atributo ou atestado de algo que possui diferentes formas ou tipos que se diversificam dentro de uma classe. A multiplicidade diz respeito a grande número ou variedade de algo. (SILVÉRIO, 2005, p. 87).

O pensamento em epígrafe explicita um sentido de diversidade. A diversidade “se constrói acerca das relações dos seres humanos com a natureza e com a vida social, em que lidamos com dilemas, fatos e fenômenos universais, assim como lidamos fatos e fenômenos singulares”, ao modo como afirma Nilma Lino Gomes (2006). Assim, esta reflexão representa um compromisso pedagógico em apontar algumas iniciativas que a escola reforça em seu interior no que tange o reforço de políticas de branqueamento evidenciadas desde a história colonial do Brasil. Do mesmo modo, esta tarefa provocativa também se inscreve nos chamados novos temas que chegam à educação escolar por volta dos anos de 1980, no processo de abertura política, nas dimensões da diversidade.

Desse modo, cabe lembrar que em meados dos anos de 1980, aconteceram mobilizações de setores da sociedade mundial, inclusive a brasileira, no sentido de valorização das diferenças.

Os movimentos em si, longe de se configurarem como novidades, são fortemente marcados pela luta por direitos civis nos Estados Unidos da América desde as décadas de 1940 e 1960, referendando-se também na Declaração Universal dos Direitos Humanos e 1948, com destaque ao Artigo XXVI, que estabelece que:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. [...] (ONU, 1948)

Neste sentido, o princípio educativo universalizador, sobretudo a escola, advoga que a educação é um direito fundamental de todos (Jomtein, 1990), mulheres e homens, de todas as idades, religiões, identidade sexual e de gênero, das áreas urbanas ou do campo, de diversos pertencimentos étnico-raciais, ricos ou empobrecidos do mundo inteiro. A Declaração Universal dos Direitos Humanos serviu de referência para Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Pode-se constar tal inferência no Art. 205, que:

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, 1988)

A CF de 1988, designou as deliberações da LDB Lei Nº 9.394 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e demais medidas jurídicas decorrentes dessas, na educação brasileira.

Ao abordar tal temática, emergem componentes culturais indispensáveis para as análises, pois desigualdades têm marcado as relações humanas com preconceitos e discriminações, exigindo por parte de grupos como educadores, organizações em defesa dos direitos das pessoas, poder público, e de universidades, iniciativas que nos ajudem a desvelar o mote de projetos e programas que orientam para os enfrentamentos das desigualdades, alojamentos educacionais, sociais e culturais.

Com isso, o olhar empírico sobre a realidade social, cultural, econômica e educacional deve levar à observação de que algumas pessoas vivenciam efeitos combinados de exclusões que se manifestam em várias esferas de vida, levando à criação de formas de enfrentamentos no sentido de reverter o desprestígio social, cultural, econômico, religioso e político imposto a elas, como explicitou Silva (2013).

Desta feita, os desníveis entre ricos e pobres, homens e mulheres, campo e cidade, defesa do meio ambiente e devastação, saúde e doença, criança/adolescente/jovem e idosos, pessoas negras e não negras, indígenas e não indígenas, alfabetizados e analfabetos, com e/ou sem algum tipo de deficiência, jeitos de ser, viver, se relacionar, cosmovisões de mundo têm instigado o debate sobre a diversidade, intensificado sobretudo nos anos de 1990 e 2000, até nossos dias, como afirmaram Gomes (2003) e Silva Jr. (2003) entre outros.

O exposto acima indica a necessidade de se investigar as ações que visam a superação desses processos tão desumanos para que, assim, seja possível ampliar o arcabouço acadêmico sobre esta temática.

Outra importante motivação foi despertada na literatura, que explicita que, nas últimas décadas do século XX e nos primeiros anos do século XXI, o mundo tem passado por muitas mudanças sociais, culturais, políticas e educacionais. Pensamentos mais progressistas e humanizadores têm disseminado o debate sobre as desigualdades entre homens e mulheres, ricos e empobrecidos, mandatários e subordinados, opressores e oprimidos, que precisam ser sobejamente superadas.

Por grupos mandatários, se entende aqueles que exercem ou tentam exercer a dominação de todas e todos, regulando-se por padrões que servem para justificar discriminações e exclusões, como as de “gênero, raça/cor, classe social, opção religiosa, orientação sexual, opção de eco vida, condições de saúde, faixa etária e pessoas com deficiência”. (SILVA. 2013, p. 43).

Algumas considerações

Há de se levar em consideração que a escola é um espaço de pluralidades e que o conjunto de suas diversidades deve ser respeitado. Não se ater a essas variantes é negar as possibilidades para o pleno desenvolvimento dos estudantes. O convite que propomos é para se colocar em evidência, no processo de formação de professores, a revisão que se faz necessária no que tange as políticas públicas de atendimento à diversidade. Propor ainda que a Lei nº 10.639/2003 atenda aos desafios curriculares e que de fato rompa com o eurocentrismo imposto na sociedade brasileira.

O vislumbre de uma sociedade mais justa, menos desigual e menos excludente é o que torna as emoções ainda mais latentes. Não é mais possível transitarmos por um espaço como a escola sem que haja o acolhimento às diferenças; e que esse acolhimento se transforme em possibilidades. Para tanto, se faz necessário um revisitar das condições que a instituição escolar nos permite, indo além das entrelinhas.

Sabemos ainda que a nossa trajetória acadêmica é bastante tímida em experiência e em produção, mas não podemos deixar de registrar que nos sentimos suficientemente capazes para provocar a reflexão acerca dos desdobramentos de políticas, suscitadas ao longo da história do Brasil, de branqueamento presentes no âmbito escolar.

Pensamos ser relevante esclarecer que a proximidade com o objeto de análise deste texto ainda está em construção; por isso, optamos por tratá-lo como primeiras aproximações. Longe de vícios advindos de leituras superficiais e, sim, com a apropriação de saberes teóricos a partir de fontes confiáveis, estabelecemos um diálogo consistente e determinante com os frutos de nossas experiências e inquietações.

Não com certezas absolutas criadas, mas, sim, com uma inquietação tamanha, nos permitimos hoje discutir as questões do branqueamento reforçadas na escola e silenciadas por nós. Nossa pretensão em consonância com uma breve revisão de literatura é justamente entendermos os desdobramentos que isso causa no processo de formação escolar de pessoas negras e brancas. A nosso ver, não temos outro caminho senão o da pesquisa científica para combater o silêncio, a omissão e a distorção que há entre as relações raciais na educação, mais propriamente dito, no espaço escolar.

Referências

- DOMINGUES, Petrônio José. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.
- HOFBAUER, Andreas. **Branqueamento e democracia racial: sobre as entranhas do racismo no Brasil**. 2011. Disponível em: <<https://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/branqueamento-e-democracia-racial_finalc3adssima_2011.pdf>>. Acesso em 08 fev. 2020.
- ONU, Organização Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro de 1948.
- PAIXÃO, Marcelo. **A Lenda da Modernidade Encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre as relações raciais e projeto de Estado-Nação**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2014.
- REALE, G. **História da Filosofia, 5: do romantismo ao empiriocriticismo** / G. Reale, D. Antiseri; [tradução Ivo Stomiolo]. – São Paulo: Paulus, 2005. – (Coleção história da filosofia).
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **IDENTIDADE NEGRA: Pesquisas Sobre o Negro e a Educação no Brasil**. ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2003.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re) configuração do nacional e a questão da diversidade. In. ABRAMOWICZ, Anete e SILVÉRIO, Valter Roberto. **Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papius, 2005. p. 87-108.
- STEPAN, Nancy Leys. **A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América latina**. / Nancy Leys Stepan. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

MULHERES ATRAPALHADAS - O ensino de primeiras letras na província de São Paulo: um olhar sobre a instrução feminina (primeira metade do Oitocentos)

SILVA, Bruna de Jesus Barbosa da (USP) ¹

GALVÃO, Luciana Suarez (USP) ²

MOTTA, José Flávio (USP) ³

Menina que sabe muito

É mulher atrapalhada.

Para ser mãe de família,

Saiba pouco ou saiba nada...

Versos reproduzidos por Luís Edmundo.

A Corte de D. João no Rio de Janeiro

(*apud* DIAS, 1984, p. 26)

Introdução

Neste artigo procedemos a um estudo da educação pública primária na província de São Paulo e de sua expansão na primeira metade do século XIX, dando especial atenção à instrução feminina. Iniciamos com uma breve menção à reforma educacional pombalina e, em seguida, tomando como marco temporal a Independência do Brasil, verificamos como a educação pública passou a ser vista como um imperativo para a construção da nova nação. Essa mudança de perspectiva também afetou a instrução feminina, até então principalmente domiciliar. Não obstante, salientemos de pronto os limites dessa alteração: a educação das meninas nas escolas tinha como objetivo a formação de boas esposas e mães. Daí, por exemplo, a importância das prendas domésticas como disciplina do currículo de primeiras letras.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História Econômica da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (PPGHE-FFLCH/USP); E-mail: bruna.jesus.silva@usp.br.

² Professora Livre-Docente do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB/USP); E-mail: lsgalvao@usp.br.

³ Professor Titular do Departamento de Economia da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP); E-mail: jflaviom@usp.br.

Em São Paulo, acompanhamos a atuação governamental por meio das leis que tratavam da educação primária, e nos valem também das análises, ideias e opiniões apresentadas nos relatórios dos presidentes da província paulista. Esses relatórios fundamentavam os discursos anuais feitos pelos presidentes à Assembleia Legislativa Provincial, por ocasião da abertura de seus trabalhos, no início de cada ano, sendo o primeiro elaborado em 1838. Continham informações sobre assuntos pertinentes ao governo da província, como estradas, obras públicas, força pública, administração da justiça e instrução pública, entre outros. Essa leitura possibilitou-nos estudar questões qualitativas referentes à educação paulista, expressas nas informações e opiniões discursadas aos deputados. Destas fontes documentais extraímos os mapas de alunos, que eram tabelas anexas aos relatórios dos presidentes, os quais continham as aulas da província -em suas diversas localidades- e os respectivos números de estudantes, informes que nos permitiram analisar quantitativamente a oferta de cadeiras de primeiras letras em São Paulo no decurso do período examinado. Verificamos, outrossim, nos orçamentos aprovados pela Assembleia Legislativa, os valores destinados à instrução pública. Adicionalmente, embora de maneira sucinta, ocupamo-nos do Seminário da Glória, primeira instituição pública de ensino destinado a meninas em São Paulo.

A reforma educacional do Marques de Pombal

No reinado de D. José I (1750-1777), que passou para a história como período da governação pombalina por conta da preeminência de seu ministro, Sebastião José de Carvalho e Melo (Conde de Oeiras em 1759 e Marquês de Pombal em 1770), os Jesuítas, por meio de um Alvará de 1759, foram expulsos de Portugal e de seus territórios, acarretando o fechamento das escolas mantidas pela Ordem no Brasil. Havia poucos colégios na colônia, mas os existentes contavam com corpo docente bem preparado e boas bibliotecas (cf. MARCÍLIO, 2005). Além disso, o sistema de ensino era articulado e preparava os estudantes para o ingresso na Universidade de Coimbra ou em universidades francesas (cf. VECHIA, 2005).

A partir de então, o provimento do ensino passou a ser uma função do Estado. A reforma pombalina do ensino, de 1759, foi regulamentada em 1772, estabelecendo-se a divisão em primeiras letras, estudos secundários e ensino superior. Também foi criado o subsídio literário, tributo cuja arrecadação seria aplicada na instrução pública.

Aprender a ler, escrever e contar, bem como o aprendizado da doutrina cristã, eram da alçada do ensino primário, enquanto os estudos

secundários eram formados por aulas régias, cujos conteúdos eram pré-requisitos para a entrada no ensino superior. Maria Luíza Marcílio, em seu livro *História da escola em São Paulo e no Brasil*, assim se expressou acerca das referidas aulas:

Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras nem pertencia a escola alguma, nem mesmo a nenhum plano geral. Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. (MARCÍLIO, 2005, p. 21)

No Brasil foram criadas aulas régias de gramática latina, grego, filosofia, retórica, francês, matemática elementar, trigonometria, aritmética e geometria, entre outras, oferecidas em determinadas cidades (cf. VECHIA, 2005). Esse formato de ensino iniciado do final do século XVIII continuou após a Independência e perdurou no decurso da maior parte do século XIX.

A educação doméstica

O número exíguo de escolas fazia com que a educação domiciliar correspondesse a parte significativa ou até mesmo à totalidade do ensino ofertado às crianças. Nesse sentido, é importante destacar a educação feminina. A reforma do ensino de Pombal não contemplou as meninas, de modo que elas não poderiam frequentar as escolas públicas. No Brasil, tal situação apenas foi juridicamente revertida com a Constituição de 1824, que em seu artigo 179, inciso XXXII, estendeu, ainda que de maneira implícita, o ensino ao sexo feminino:

Art. 179. A inviolabilidade dos direitos civis, e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

[...]

XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos. (*Constituição Política do Império do Brasil*. Carta de Lei de 25 de março de 1824)⁴

Entretanto, conforme observou Leda Maria Pereira Rodrigues, “somente após a promulgação da lei nacional de 15 de outubro de 1827, torna-se uma realidade a instrução pública para meninas” (RODRIGUES, 1962, p. 71). A referida lei⁵, em seu artigo 11º, estabeleceu que “Haverão (sic) escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.” (*Coleção de leis do Império do Brasil*. Lei de 15 de outubro de 1827).

Por outro lado, o ensino dos meninos já contava com algumas escolas públicas, mas não era amplamente disseminado. Em São Paulo, Maria Beatriz Nizza da Silva analisou as listas de estudantes elaboradas pelos professores régios e concluiu que, por volta de 1818, apenas 2,5% da população livre do sexo masculino em idade escolar da então capitania paulista, excetuando a capital, frequentavam as aulas de primeiras letras promovidas pelo Estado (cf. SILVA, 1984). A autora também apresentou a lista com os anos de criação das aulas de estudos primários para meninos nas principais vilas de São Paulo, por nós reproduzida no Quadro 1.

Além da pouca disponibilidade de aulas, a precariedade do ensino também decorria do corpo docente mal preparado. A maior parte dos professores não tinha formação adequada, a remuneração era baixa e geralmente não recebiam auxílio governamental para o local das aulas –muitos professores davam aulas em suas próprias casas– ou para o material didático. Dessa forma, com as exíguas possibilidades de ensino formal, a educação recebida em casa era muito importante para a formação das crianças. Os meninos aprendiam as atividades profissionais do pai, além da instrução cristã com a mãe (cf. MARCÍLIO, 2005). As meninas, por seu turno, aprendiam a costurar e bordar, assim como outras tarefas domésticas (cf. SILVA, 1984).

⁴ Neste artigo, para a comodidade dos leitores, optamos por atualizar a ortografia de todas as citações, mantendo a pontuação original.

⁵ No *caput* da lei lemos: “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (*Coleção de leis do Império do Brasil*. Lei de 15 de outubro de 1827).

Havia a possibilidade de contratar professores particulares de primeiras letras, os quais cobravam mensalidades módicas e geralmente pertenciam às categorias pobres da população, às vezes deficientes físicos ou idosos (cf. MARCÍLIO, 2005). Nesses casos, escolas poderiam ser montadas pelo chefe de família contratante –para ensinar seus filhos, vizinhos e parentes– ou por um conjunto de pais que contratavam coletivamente um professor (cf. FARIA FILHO, 2004). As crianças mais ricas poderiam ter um preceptor, que nas primeiras décadas do Império geralmente era um sacerdote secular convivendo com a família e responsável pela educação dos menores (cf. MARCÍLIO, 2005).

Quadro 1

Criação das aulas de primeiras letras em São Paulo

Localidade	Data de	Localidade	Data de	Localidade	Data de
Paranaguá	1789	Jundiaí	1812	Porto Feliz	1817
Curitiba	1800	Iguape	1812	Itapetininga	1820
Parnaíba	1801	Mogi das	1812	São	1821
Guaratinguetá	1812	Santos	1813	Jacaré	1821
Itu	1812	Atibaia	1814	Bragança	1821
Taubaté	1812	São Carlos	1814	Sorocaba	1821

Fonte: SILVA (1984).

Educação para formar um país

Identificamos, ainda no período colonial, a preocupação das autoridades com o baixo nível educacional da população. O Morgado de Matheus, por exemplo, governador-geral da capitania de São Paulo em 1765, teve dificuldades em organizar a estrutura administrativa de seu governo devido à falta de pessoas letradas, o que resultou na elaboração de um plano de ensino enviado à metrópole e na instalação de aulas na capital paulista (cf. MARCÍLIO, 2005).

Com a Independência, a necessidade de capital humano que possibilitasse o desenvolvimento da nova nação tornou-se mais premente. Entre as preocupações do Império estava a necessidade de firmar um arcabouço jurídico-institucional que fosse respeitado por todos, criando condições de governabilidade do novo Estado. Nesse sentido, a instrução da população passou a ser uma condição de existência da nação (cf. FARIA FILHO, 2004).

De fato, as questões relacionadas ao ensino foram debatidas na Assembleia Constituinte de 1823 e foi constituída uma comissão para tratar da instrução pública (cf. RODRIGUES, 1962). Dissolvida a Assembleia e outorgada a Constituição de 1824, esta trouxe, como mencionamos na seção anterior deste artigo, a garantia de instrução primária a todos os cidadãos, o que, ao fim e ao cabo, deveria incluir os do sexo feminino.

Posteriormente, a lei de 15 de outubro de 1827 –que pode ser entendida como uma lei geral do ensino primário–, estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugares mais populosos do país e instituiu exames perante o Presidente de Província em Conselho para o provimento das cadeiras primárias, além de tratar dos ordenados dos professores. Interessante notar que, consoante o disposto no artigo 12º da lei, especificamente as professoras deveriam ser de “reconhecida honestidade”. Além disso, a referida lei também dispôs sobre as disciplinas a serem ensinadas nas aulas de primeiras letras:

Artigo 6º. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (*Coleção de leis do Império do Brasil*. Lei de 15 de outubro de 1827)

Para as meninas, de acordo com o artigo 12º da dita lei, o currículo era composto de modo geral pelas mesmas disciplinas, porém excluindo as noções de geometria, limitando a aritmética somente às quatro operações e acrescentando o ensino das prendas domésticas.

Com o Ato Adicional de 1834, que criou as Assembleias Legislativas e deu a elas a competência para legislar sobre a educação primária e secundária, a política educacional do Império passou a ser descentralizada. A expansão do ensino público, especialmente das primeiras letras, tornou-se um desafio a ser enfrentado pelas províncias. Uma década mais tarde, em discurso proferido por ocasião da abertura da Assembleia Legislativa provincial em 1844, as palavras do então presidente da província de São Paulo, Manuel Felisardo de Souza e Mello, resumiam seu entendimento acerca do papel e da importância daquele desafio:

(...) por estarem convencidas [as Assembleias desta província] da poderosa influência, que ela [a instrução pública] exerce sobre o homem, tornando-o mais sociável, dócil e menos sujeito a fantásticos prejuízos, sendo sobremaneira indispensável ao Cidadão de um País regido por Instruções livres, que deve por si mesmo, sem socorro alheio, conhecer a marcha dos negócios públicos (...). (*Discurso recitado à Assembleia Legislativa Provincial em 1844*, p. 07)

O ensino em São Paulo

Daniel Pedro Müller, na Introdução ao seu *Ensaio d'um quadro estatístico da Província de São Paulo* em 1836, estabeleceu a pertinência de um levantamento desse tipo no que respeita às escolas:

Deve-se indagar (...) se há escolas suficientes para a Instrução Pública, essa mola real da prosperidade de um país, que suaviza os costumes, que faz os homens mais cordatos, mais urbanos, mais respeitadores dos direitos alheios: se convirá a criação de mais alguns estabelecimentos, ou alguma alteração no método de ensino: e finalmente, quais deverão ser os públicos, quais os particulares. (MÜLLER, 1978, p. XXIX)

Müller identificou o número de escolas e respectivos alunos em diversas cidades e vilas de São Paulo, tanto para as escolas públicas, as quais ele nomeia como nacionais, quanto para as escolas particulares. Os resultados desse levantamento são por nós apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Ensino público de primeiras letras em 1836

Local	Meninos		Meninas	
	Escolas	Alunos	Escolas	Alunas
Bananal	1	30	-	-

Areias	1	16	-	-
Lorena*	1	-	-	-
Guaratinguetá*	1	-	-	-
Cunha	1	18	-	-
Taubaté	1	46	-	-
Pindamonhangaba	1	18	-	-
Paraibuna	1	23	-	-
Jacareí	1	34	-	-
Mogi das Cruzes	1	43	-	-
Santa Isabel	1	30	-	-
São Paulo	4	135	1	49
Santo Amaro	1	45	-	-
Paranaíba	1	31	-	-
Bragança	1	29	-	-
Atibaia	2	51	-	-
Jundiaí*	1	-	-	-
São Carlos (Campinas)	1	28	-	-
Mogi Mirim	1	67	-	-
Franca	1	17	-	-
Itu	1	75	1	48
Capivari	1	30	-	-
Porto Feliz	1	72	-	-
Constituição	1	55	-	-
Sorocaba	1	107	1	40
Curitiba	1	54	1	43

Paranaguá	1	56	-	-
Iguape	2	47	-	-
Santos	1	37	-	-
São Sebastião	1	90	-	-
Totais	35	1284	4	180

Fonte: MÜLLER (1978).

* Em Lorena o cargo de professor estava vago; em Guaratinguetá não constava o número de alunos; em Jundiá o professor estava suspenso.

Observamos que das 39 escolas mantidas pelo governo provincial apenas 4 eram dedicadas ao ensino feminino,⁶ o que representava 10,3% do total de escolas primárias públicas. Quando consideramos o número de alunos, o resultado é levemente mais positivo, já que as 180 meninas correspondiam a 12,3% do total de alunos. Outro ponto interessante é a quantidade de escolas particulares. Havia 44 instituições particulares de ensino na província, atendendo 909 meninos,⁷ sendo que duas delas também ensinavam meninas.⁸ O levantamento encontrou apenas uma escola particular exclusivamente feminina, na cidade de São Paulo, com 14 educandas (cf. MÜLLER, 1978).

Sobre os estudantes, Maria Luíza Marcílio, analisando as listas de alunos, observou a frequente presença de escravos no ensino público masculino em São Paulo na primeira metade do século XIX.⁹ Segundo a autora, haveria nas escolas públicas um traço mais democrático, apesar da sociedade hierarquizada inclusiva:

⁶ Consoante a lei que estabeleceu o orçamento para o ano financeiro de 01/07/1836 a 30/06/1837, a dotação dos ordenados considerava 35 professores de primeiras letras de escolas masculinas e 6 mestras de meninas (cf. *Lei n. 40, de 18 de março de 1836*).

⁷ Cálculo feito a partir dos dados constantes de MÜLLER (1978).

⁸ Uma dessas duas escolas estava localizada em Paranaguá, contando com 39 meninos e 19 meninas, e a outra se situava em Ubatuba, atendendo 11 meninos e 5 meninas (cf. MÜLLER, 1978).

⁹ Em 1868, contudo, o novo Regulamento da Instrução Pública da Província de São Paulo, em seu artigo 57, parágrafo 3º, proibiria os escravos de frequentarem as escolas públicas paulistas (cf. MARCÍLIO, 2005).

Conviviam na mesma sala de aula filhos das famílias mais importantes da cidade ao lado de filhos de cidadãos livres comuns, de filhos ilegítimos, de crianças expostas (abandonadas ao nascer), filhos de escravas; crianças brancas, pardas e negras; ricas e pobres. (MARCÍLIO, 2005, p. 32)

Em 1846 foi promulgada a lei provincial n. 34, que tratava da instrução primária paulista. A lei definiu um programa básico de ensino para as escolas, praticamente igual ao da lei geral de 1827, mas avançou ao permitir disciplinas adicionais nas escolas com maior número de discentes. Dessa forma, nas escolas masculinas com mais de 60 alunos, poderiam ser adicionadas ao currículo as aulas de noções gerais de história e geografia, especialmente do Brasil, e noções de ciências físicas aplicáveis aos usos da vida. Já nas escolas femininas frequentadas por mais de 40 alunas, poderiam ser incluídas noções gerais de história e geografia, além de música.¹⁰

A lei de 1846 também estabeleceu o provimento dos cargos de professor por concurso público feito perante o presidente da província, juntamente com uma comissão. Adicionalmente, fixou os ordenados e tratou das possibilidades de suspensão, remoção e demissão dos professores, além de estabelecer que a inspeção das escolas ficaria a cargo de uma comissão local, composta por três residentes, sendo um indicado pela província e dois pela câmara municipal (um sacerdote).

Importante notar que a dita lei estabeleceu o comprometimento do governo com o fornecimento dos locais para as escolas e dos recursos materiais necessários para o seu funcionamento. No entanto, de acordo com o disposto em seu artigo 45º, “enquanto o governo não puder fornecer edifícios, e nem conseguir por meio das subscrições, continuarão as aulas a este respeito como atualmente”. De fato, Marcílio verificou em seus estudos que não houve prédios escolares públicos na cidade de São Paulo durante o Império (cf. MARCÍLIO, 2005).

São perceptíveis na lei n. 34 a intenção e a preocupação com a expansão do ensino primário. Em relação aos professores, por exemplo, era prevista a demissão do educador se, por sua culpa, a escola fosse frequentada por menos de 12 alunos. Por outro lado, haveria uma gratificação anual a ser paga aos docentes, de quatro mil réis por aluno que excedesse o número de 20 nas escolas masculinas, ou o de 15 no caso das escolas para meninas. O menor número de alunas pode ser um reflexo da maior dificuldade para

¹⁰ Para os informes apresentados neste e nos próximos parágrafos, cf. *Lei n. 34, de 16 de março de 1846*.

inserir-las e mantê-las nas escolas. Assim, de modo geral, o governo valia-se de punições e benefícios financeiros para incentivar os professores a aumentarem o número de crianças nas aulas públicas primárias.

Outras medidas previstas na lei em questão eram o provimento das cadeiras sem necessidade de concurso público para os alunos formados pela escola normal, criada pela mesma lei, além da contratação de professores provisórios, caso não houvesse candidatos aos concursos públicos. Ambas as medidas refletiam a intenção e até mesmo a urgência de se promover os estudos de primeiras letras na província.

Dessa forma, foi instituída em 1846 a primeira escola normal paulista. O curso tinha duração de dois anos e era destinado apenas para homens.¹¹ A escola normal seria importante para propiciar a formação de professores, o que era uma necessidade na época. Venâncio José Lisboa, presidente da província, chamou atenção para o fato em seu relatório de 1839, segundo o qual os docentes de primeiras letras, em geral, não possuíam habilitação para os cargos e nem sequer havia escolas para prepará-los para o magistério (cf. EGAS, 1925). Nesse sentido, a criação da escola normal pela lei n. 34, de 1846, refletiu a intenção governamental de expansão e melhoria do ensino primário.

A educação feminina

A limitação das possibilidades de aprendizagem feminina refletia o papel esperado das mulheres, no qual o conhecimento não teria muita utilidade e era socialmente desestimulado, entendimento este perceptível nos versos escolhidos para epígrafe de nosso artigo, constantes do livro *A Corte de D. João no Rio de Janeiro*, de Luís Edmundo,¹² que convém reproduzirmos novamente: “Menina que sabe muito / É mulher atrapalhada. / Para ser mãe de família, / Saiba pouco ou saiba nada.” (apud DIAS, 1984, p. 26).

Em São Paulo, a exclusão das meninas do ensino público formal perdurou, como vimos, até as primeiras décadas do século XIX, de modo que a educação feminina paulista era principalmente doméstica.

¹¹ A escola normal foi fechada pela primeira vez em 1867, tendo formado 40 professores desde sua criação. Foi reaberta em 1875, sendo fechada novamente em 1878, reabrindo definitivamente em 1880 (cf. DIAS, 2013).

¹² Membro da Academia Brasileira de Letras, para a qual foi eleito em 18 de maio de 1944, Luís Edmundo (Luís Edmundo de Melo Pereira da Costa) publicou, entre vários outros livros, o *A Corte de D. João no Rio de Janeiro*, em três volumes, entre 1939 e 1940 (cf. *Luís Edmundo. Perfil do acadêmico*).

No entanto, Maria Beatriz Nizza da Silva, no seu *Sistema de casamento no Brasil colonial*, levantou um ponto interessante, que foi observado pelos viajantes entre o final do século XVIII e início do XIX, e lhes causara surpresa: diferente das europeias, as mulheres paulistas não se dedicavam à economia doméstica, que consistia nos conhecimentos necessários para administrar uma casa, incluindo, além dos afazeres domésticos, o uso da escrita e da aritmética para a gestão do domicílio. Em São Paulo a administração da casa geralmente ficava por conta dos escravos ou servos (cf. SILVA, 1984).

Havia a possibilidade do aprendizado por meio de professores particulares. Analisando as listas nominativas dos habitantes (recenseamentos manuscritos da época), Maria Luíza Marcílio encontrou professores que viviam do ensino de primeiras letras para meninas na capital paulista: Manoel José das Neves, solteiro, 72 anos, arrolado na lista de 1802; Antônio Mâncio, solteiro, 82 anos, presente em 1810; e Maria Francisca, casada, 54 anos, listada em 1818 (cf. MARCÍLIO, 2005). As famílias mais ricas, especialmente a partir do desenvolvimento da lavoura cafeeira, poderiam contratar preceptoras estrangeiras, principalmente francesas ou alemãs, para instruir suas filhas (cf. MARCÍLIO, 2005). Frequentemente as professoras estrangeiras residiam na casa da família (cf. SAFFIOTI, 1976). Ao longo do século XIX, gradualmente, foi ocupando seu espaço a ideia de relacionar o progresso de uma nação à educação feminina. Essa ideia foi defendida, por exemplo, pela professora Nísia Floresta Brasileira Augusta, em 1853, “é uma verdade incontestável, que a educação da mulher muita influência teve sempre sobre a moralidade dos povos, e que o lugar, que ela ocupa entre eles, é o barômetro, que indica os progressos de sua civilização.” (AUGUSTA, 1853, p. 12).

Ou seja, para se tornar uma grande nação o Brasil deveria levar instrução ao sexo feminino. Afinal, as mulheres eram as responsáveis pela educação dos filhos, de modo que precisavam ser instruídas para poderem educá-los devidamente (cf. DUARTE, 2010). Dessa forma, o conteúdo daquilo que se entendia por ensino de meninas estava muito relacionado ao papel de boas esposas e mães de família. Daí se depreende a grande importância que os trabalhos de agulha tinham nos currículos de primeiras letras direcionados às alunas.

Nesse contexto, a maior dificuldade anteposta à aplicação da lei geral de 1827 foi o provimento das cadeiras femininas, pois as professoras, apesar de se sobressaírem nas prendas domésticas, não detinham os demais conhecimentos necessários para o magistério das primeiras letras (cf. SAFFIOTI, 1976). Para remediar o problema, uma lei provincial autorizou,

em seu artigo 2º, a contratação interina de mestras de meninas sem a necessidade de concurso público (cf. *Lei n. 9, de 24 de março de 1835*).

A primeira aula feminina pública paulista iniciou-se em 1828, com a nomeação de Benedita da Trindade e Lado de Cristo, que havia sido aprovada no exame perante o Presidente de Província, na conformidade dos requisitos legais (cf. RODRIGUES, 1962). A professora nomeada lecionava pelo método individual e, embora não ensinasse os trabalhos de agulha às meninas, sua aula foi considerada a melhor de primeiras letras da cidade de São Paulo por uma comissão de vereadores em 1832 (cf. HILSDORF, 2001). Benedita Cristo acompanhava a progressão de suas alunas dentro de uma sequência de aprendizado assim descrita por Maria Lúcia Hilsdorf:

(...) ler o ABC, ler bem e escrever mal, ler e escrever bem, aprender contas de somar, diminuir, multiplicar e dividir, gramática, tabuadas, doutrina cristã, princípios gerais de geografia, a Constituição do Império e “outras miudezas que por curiosidade lhes ensinei”.
(HILSDORF, 2001, p. 76)

Em 1838 foi feita uma denúncia contra a professora Benedita tendo em vista a falta dos trabalhos manuais em sua grade curricular. Em decorrência da denúncia, a Câmara Municipal enviou o vereador Cônego Cura Manoel da Costa e Almeida para inspecionar a aula, o que resultou em um parecer elogioso à professora e às disciplinas ensinadas, justificando a ausência das prendas domésticas pela falta de tempo (cf. RODRIGUES, 1962).

A importância dos trabalhos manuais nas aulas femininas aparecia até mesmo nos discursos dos presidentes de província. Em seu relatório de 1840, o presidente, Manoel Machado Nunes, alegou que o ensino das prendas domésticas era a maior falta existente nas escolas paulistas de meninas e esperava que as mestras cumprissem a lei, dando mais atenção a essa parte dos seus deveres (cf. *Discurso recitado à Assembleia Legislativa Provincial em 1840*).

Em relação às estudantes, à diferença do que Marcílio observou para os meninos, na lista de alunas da Sé de 1840 não havia nenhuma escrava ou exposta; porém, à semelhança do verificado por Marcílio, conviviam meninas da elite com outras de famílias remediadas e pobres, assim como crianças ilegítimas (cf. MARCÍLIO, 2005).

Juntamente com Benedita da Trindade Cristo, também foram aprovadas e nomeadas, em 1828, as seguintes professoras: Benedita Maria

de Jesus, para São Sebastião; Joaquina Rosa de Vasconcellos, para Itu; Maria das Dores, para Santos; e Escolástica Maria de Jesus, para Taubaté (cf. RODRIGUES, 1962).

Apesar de as aulas de primeiras letras para meninas terem iniciado em 1828, elas não se consubstanciaram na primeira instituição pública paulista destinada à educação feminina. Alguns anos antes, em 1825, fora estabelecido o Seminário das Educandas.

O Seminário das Educandas de Nossa Senhora da Glória

A FUNDAÇÃO

O Seminário das Educandas de Nossa Senhora da Glória, mais tarde chamado de Seminário do Acu –quando se mudou, em inícios da década de 1830, para o prédio do antigo Hospital Real Militar, na Rua Nova do Acu–,¹³ e também conhecido simplesmente como Seminário das Educandas, foi uma instituição fundada pelo primeiro presidente de província de São Paulo, Lucas Antonio Monteiro de Barros.¹⁴ Foi inicialmente criado para receber meninas órfãs de militares.

Em 24 de novembro de 1824, Monteiro de Barros levou ao Conselho Provisório da Província de São Paulo a proposta de criação de um estabelecimento de caridade, que seria instalado na Chácara da Glória. O Conselho aceitou a proposta, criando o seminário de meninas órfãs, e solicitou recursos para mantê-lo ao Imperador, que por sua vez aprovou a quantia anual de seiscentos mil réis, em 08 de janeiro de 1825, de modo que o seminário foi efetivamente instalado em 23 de abril do mesmo ano (cf. BORGES, 1980). Ainda em 1825, foi criada uma instituição similar para abrigar meninos órfãos, o Seminário de Santana.

A intenção das autoridades era de prover assistência e educação laica às meninas, de modo que o seminário não viesse a se tornar um convento ou congregação religiosa.¹⁵ A fim de garantir o devido andamento das atividades, a instituição era regida por estatutos e inspecionada pelas autoridades.

¹³ Para um estudo histórico do Largo do Acu, recanto da capital paulista, ver WEBER (2013).

¹⁴ Monteiro de Barros, Visconde de Congonhas do Campo, foi presidente da província de São Paulo de 01 de abril de 1824 a 05 de abril de 1827 (cf. EGAS, 1925).

¹⁵ No início do século XIX o governo passou a dificultar a instalação de conventos, a fim de evitar o despovoamento, e acreditavam que as congregações deveriam ter caráter educacional (cf. SAFFIOTI, 1976).

Admissão no Seminário

Para ser aceita no seminário, o responsável pela menina solicitava seu recolhimento por meio de requerimento ao presidente da província. Este, por sua vez, consultava a direção da instituição para saber se havia vaga. Conforme verificado por Maria Lúcia Hilsdorf, por muitas vezes, mesmo não havendo disponibilidade, o presidente de província autorizava a admissão da criança, fazendo com que o seminário abrigasse mais meninas do que sua capacidade (cf. HILSDORF, 2004).

Inicialmente, o seminário recebia educandas vinculadas à alta oficialidade militar, mas com o decorrer do tempo as meninas acolhidas passaram a ser oriundas predominantemente de famílias de militares de baixa patente. Além disso, posteriormente, a instituição passou a aceitar meninas expostas na Roda da Santa Casa (cf. HILSDORF, 2001). Também havia a possibilidade de admissão de pensionistas no Seminário da Glória.

É ainda Hilsdorf quem nos informou alguns dos valores das mensalidades pagas:

(...) em 1827, pagavam 3\$200 mensais Dona Genebra de Barros Leite por Maria das Dores, o Capitão Mamede pela filha do Capitão Domingos Monteiro de Carvalho, e o Padre Fernando Lopes de Campos pela órfã Jesuína Maria; mas Maria do Nascimento pagava apenas 1\$280 réis e o Coronel Francisco Ignácio, 10\$000 réis pelas três filhas, Margarida Eugênia, Carolina da Conceição e Maria Carolina. (HILSDORF, 2005, p. 56)

ADMINISTRAÇÃO E RECURSOS

Além das mensalidades das pensionistas, o seminário tinha outras fontes de recursos. Recebia anualmente a verba de Rs. 600\$000 da Fazenda Nacional, auferia parte do produto obtido nas loterias provinciais –assim como o seminário dos meninos– e também recebia doações, que geralmente eram destinadas aos dotes e enxovais das educandas (cf. HILSDORF, 2004).¹⁶

¹⁶ Observamos a concessão de dotes às educandas na primeira metade do século XIX; vale mencionar, contudo, que Muriel Nazzari, por meio da análise de inventários paulistas, verificou a decadência do costume das famílias de concederem dotes às mulheres no decorrer do Oitocentos (cf. NAZZARI, 2001).

Com a criação das Assembleias Legislativas, a verba governamental anual passou a ser despendida pela província, o que é verificado nas leis orçamentárias paulistas. Analisando a primeira metade do século XIX, observamos que tanto o Seminário da Glória quanto o de Santana constaram nos orçamentos provinciais a partir de 1836, dentro do artigo que tratava das despesas de instrução pública. Entretanto, na maior parte dos anos não houve individualização da dotação dos seminários, de modo que o valor era orçado conjuntamente para ambos.

O terreno do próprio seminário foi uma fonte de renda enquanto esteve instalado na Chácara da Glória de 1825 a 1833, e novamente de 1840 a 1844. A extensa propriedade, entre os bairros do Cambuci e Ipiranga, tinha pomares, pastos e matas que forneciam lenha, além de um rancho, administrado por uma mulher e utilizado pelas tropas que seguiam em direção ao Caminho do Mar (cf. HILSDORF, 2001). O estatuto de 1825 dispunha que os rendimentos auferidos com os produtos da chácara e com o aluguel dos pastos pertenciam ao patrimônio do seminário (cf. BORGES, 1980).

No entanto, os administradores reclamavam que as mensalidades não eram pagas em dia e que as receitas não eram suficientes para cobrir as despesas.¹⁷ Diversos consertos e reparos eram necessários, assim como suprimentos cotidianos eram demandados, o que denotava precariedade e miséria (cf. HILSDORF, 2001). Por outro lado, nem sempre os gestores agiam como funcionários do governo. Para exemplificar, Nicolau Batista passou mais de um ano e meio sem prestar contas dos gastos da instituição às autoridades da província e apenas o fez quando foi chamado para dar explicações, no final de 1826 (cf. HILSDORF, 2004).

Além do administrador, que era responsável pelas finanças e pela chácara, a gestão da instituição, especialmente em relação às educandas, também era responsabilidade da diretora e regente, cujas competências esperadas foram explicitadas por Wanda Rosa Borges:

Possuindo, de um lado, religiosidade virtuosíssima e, de outro, todas as características de mulher exemplar, justa, firme, trabalhadora, observante das leis da equidade, benignidade e bondade, a Diretora tudo deveria fazer para que as alunas viessem a ser perfeitas mães de

¹⁷ Os primeiros gestores do Seminário das Educandas eram pai e filha, os portugueses Nicolau Batista de Freitas Espínola e Elizária Cecília Espínola (cf. HILSDORF, 2004).

família, das quais ela, antes de tudo, seria um marcante e impecável exemplo. (BORGES, 1980, p. 46)

No estatuto posterior, de 1845, há mudanças nos cargos de gestão, de modo que o síndico ficou com as responsabilidades financeiras, enquanto a diretora passou a incorporar atividades burocráticas e de administração geral do seminário (cf. BORGES, 1980).

O APRENDIZADO

A educação oferecida pelo seminário deveria compreender a instrução primária, os trabalhos manuais, educação religiosa e a formação de caráter (cf. BORGES, 1980). Entretanto, durante as primeiras décadas, a escolarização das meninas não se processou a contento. Maria Lúcia Hilsdorf apontou que as educandas aprendiam apenas a ler, tecer, engomar, costurar e bordar, de modo que, entre 1825 e 1845, não chegaram a alcançar um nível elementar de instrução (cf. HILSDORF, 2005).

É importante ressaltarmos que ler e não escrever não era uma particularidade das meninas do Seminário da Glória. Sobre as possibilidades de ensino feminino na época, Maria Luiza Marcílio diz que “ler somente era um fato das mulheres” (MARCÍLIO, 2005, p. 54). O baixo nível educacional também afetava o seminário dos meninos. De fato, conforme constava no relatório de 1831, de Raphael Tobias de Aguiar, então presidente da província, “nos dois seminários a instrução era rudimentar” (EGAS, 1925, p. 47).

O pouco aprendizado das educandas estaria relacionado à falta de preparo de quem lhes ensinava. A Comissão da Câmara que visitou o Seminário da Glória em 1831 observou muitos erros na escrita das meninas e a diretora confessou que não ensinava a tabuada e as quatro operações matemáticas porque ela mesma não sabia (cf. RODRIGUES, 1962).

A SAÍDA DAS EDUCANDAS DO SEMINÁRIO

Ao criar o seminário, a intenção do governo era dar assistência e educação leiga às meninas órfãs para que elas tivessem condições de voltar à sociedade. Assim, as educandas deveriam deixar o seminário quando se tornassem adultas, mesmo porque havia a necessidade de receber novas

meninas órfãs. No entanto, era preciso garantir sua subsistência fora da instituição, fosse por meio do casamento ou do exercício de uma profissão.

As possibilidades profissionais para mulheres na época eram exíguas. Como o seminário era uma das poucas instituições educacionais femininas na província, apesar das deficiências do ensino ofertado às meninas, passou-se a considerar o magistério para a profissionalização das educandas. O relatório do presidente de província, Manoel Felisardo de Souza e Mello, de 1844, cogitava o aproveitamento das educandas como professoras de primeiras letras, o que seria benéfico para o seminário e para a província, pois havia grande dificuldade para o provimento das cadeiras femininas (cf. *Discurso recitado a Assembleia Legislativa Provincial em 1844*).

Assim, a fim de profissionalizar as educandas para o magistério, foi criada, por lei de fevereiro de 1847, uma escola normal –a segunda da província, sendo a primeira datada de 1846 e destinada apenas para homens– que seria instalada junto ao Seminário da Glória (cf. *Lei n. 5, de 16 de fevereiro de 1847*). No entanto, a escola nunca funcionou.

Muitas educandas tornaram-se mestras de primeiras letras das escolas públicas, apesar da falta de adequada formação para o exercício do magistério. Isso acontecia porque, tanto para homens quanto para mulheres, não se exigia formação específica para a docência. Os candidatos apenas deveriam ser aprovados nos exames, conforme estabelecido pela lei geral de 1827 e pela lei provincial de 1846.

Sobre a possibilidade da carreira do magistério para as educandas, Wanda Rosa Borges caracterizou com justeza essa situação:

O que houve, realmente, foi o aproveitamento de alunas que, apresentando um mínimo de desenvolvimento, eram julgadas aptas à profissionalização. Aliás, ser mestre de primeiras letras era a única alternativa que se apresentava à mulher alfabetizada, solteira, sem terras para gerir e à procura de um meio de vida decente (...). (BORGES, 1980, p. 71)

Tendo em vista essas dificuldades de profissionalização, o casamento era o meio mais utilizado para a desvinculação das educandas em relação ao seminário. Entretanto, arranjar matrimônios para as órfãs não era tarefa fácil. No relatório do presidente José Cesário de Miranda Ribeiro, de 07 de janeiro de 1836, foi mencionada a possibilidade de dar terras para

aqueles que se casassem com as educandas, para que tivessem meios de sustentar a família, e assim abrir vagas para o acolhimento de novas órfãs (cf. EGAS, 1925). E no relatório apresentado à Assembleia Legislativa em 1838, o presidente Gavião Peixoto explicitava, entre suas realizações, os matrimônios de educandas: “Durante minha administração fiz casar seis, dando o dote de 400\$000 rs a cada uma, e o enxoval do estilo” (*Discurso à Assembleia Legislativa Provincial em 1838*, p. 04).

No entanto, o matrimônio nem sempre se mostrava como uma saída segura, como apontado pelo presidente da província em 1842, Miguel de Souza Mello e Alvim, pois havia homens que se casaram com as órfãs para receber o pequeno dote oferecido e depois abandonaram as moças (cf. *Discurso recitado à Assembleia Legislativa Provincial em 1842*). Borges, em sua análise, considerou que a falta de aceitação social em relação às órfãs dificultava sua saída do seminário (cf. BORGES, 1980).

A expansão da educação paulista

Com o intuito de quantificar os gastos com o ensino de primeiras letras, realizamos um estudo das leis orçamentárias de 1836 a 1850. É importante ressaltar que os orçamentos possuíam caráter autorizativo, tratando de previsões de dispêndios e não de valores efetivamente realizados. No entanto, optamos por utilizá-los, pois não encontramos os balanços onde estariam explicitados tais valores. Assim, em nossos comentários, estamos de fato nos referindo às intenções do legislador provincial no que respeita aos ditos gastos.

De início, salientemos que, em relação às primeiras letras, as despesas orçadas no artigo de instrução pública correspondiam principalmente à remuneração dos professores. No entanto, devido à forma como as despesas eram apresentadas, na maior parte dos anos não foi possível individualizar os vencimentos recebidos exclusivamente pelos docentes do ensino primário, já que os ordenados e gratificações dos professores de primeiras letras apareciam, em diversas leis, junto com os dos mestres de ensino secundário, além de incluir, para alguns anos, os utensílios e consertos das escolas. Dessa forma, para obtermos uma série maior e contínua, computamos esses valores agregados e os transcrevemos no Quadro 2.¹⁸ Para se ter uma ideia dos recursos destinados exclusivamente para a remuneração dos professores de primeiras letras, obtivemos esse

¹⁸ Havia ainda outros itens na composição da verba destinada à instrução pública. Entretanto, como não eram relacionados ao ensino primário, optamos por não os incluir no Quadro 2.

informe para alguns anos específicos: sabemos que, em 1836, eles correspondiam a pouco menos da metade (48,7%) da cifra apresentada para esse ano no Quadro 2; em 1840, representavam 81,5%; e equivaliam a 69,8% em 1850.

No que concerne aos gastos com utensílios e às despesas com concertos das aulas, seu valor é relativamente baixo e constante, se comparado com os valores destinados aos ordenados, o que corrobora a ideia do baixo investimento em infraestrutura das escolas e dos poucos gastos com material didático durante o Império. Nos anos em que estão individualizados, comumente consta o valor de um conto de réis, tendo alcançado o máximo de quatro contos de réis em 1840 e o mínimo de Rs. 300\$000 em 1836. Além disso, nas despesas previstas com a instrução pública, não houve menção a gastos com aquisição ou aluguel de edifícios para as aulas. Por conseguinte, podemos considerar que o aumento das despesas com a instrução era reflexo, quase exclusivamente, do aumento do dispêndio com salários.

Os valores dos ordenados, por sua vez, eram legalmente determinados. O decreto geral de 07 de agosto de 1832 definiu os salários anuais dos professores e mestras de primeiras letras de São Paulo da seguinte forma: Rs. 480\$000 para as aulas na capital, Rs. 400\$000 nas vilas beiramar, Rs. 360\$000 nas demais vilas e Rs. 240\$000 nas freguesias (cf. *Coleção das leis do Império do Brasil de 1832*). Posteriormente, uma lei provincial de 1846 estabeleceu os seguintes ordenados anuais para o magistério primário: para os professores que lecionassem nas cidades os valores seriam de Rs. 400\$000 a Rs. 500\$000, nas vilas de Rs. 300\$000 a Rs. 400\$000 e nas demais povoações de Rs. 250\$000 a Rs. 300\$000 (cf. *Lei n. 34, de 16 de março de 1846*).

Quadro 2

Orçamento dos ordenados dos professores ^a

Ano ^b	Ordenados	Ano ^b	Ordenados	Ano ^b	Ordenados
1836	28:800\$000	1841	31:536\$000	1847	45:850\$000
1837	30:000\$000	1843	31:536\$000	1848	51:296\$660
1838	28:000\$000	1844	39:956\$660	1849	67:746\$340
1839	30:456\$666	1845	35:000\$000	1850	53:082\$658
1840	31:166\$000	1846	44:289\$998		

Fonte: Leis orçamentárias paulistas. Observações: a) os valores incluem os salários e gratificações dos professores primários e secundários, além das despesas com utensílios e concertos das escolas; b) não há orçamento para 1842 e ficou estabelecido para o ano de 1843 o mesmo orçamento de 1841 (cf. *Lei n. 2, de 23 de janeiro de 1843*).

Localizamos no Arquivo do Estado de São Paulo uma tabela com os valores efetivamente pagos aos docentes da província no ano financeiro de 01.07.1831 a 30.06.1832 (cf. *Documento Avulso do AESP*). A partir dessa fonte manuscrita, e nos atendo aos dados nela apresentados correspondentes aos professores de primeiras letras, elaboramos a Tabela 2. Comparando os informes dessa tabela com a legislação posterior, percebemos que, para diversas cadeiras, os ordenados referentes ao ano financeiro considerado estavam em conformidade com os valores contemplados pelo decreto de 07.08.1832 e pela lei n. 34, de 1846.

Tabela 2

Ordenados pagos aos mestres de primeiras letras no exercício financeiro de 1831-1832

Localidade	Ordenado (em réis)
Santa Efigênia	450\$652
Sé	413\$967
São Paulo (feminino)	413\$967
Iguape	381\$657
Sorocaba	337\$989
Itu	337\$989
São Carlos (Campinas)	319\$646
Porto Feliz	319\$646
Guaratinguetá	301\$304
Mogi das Cruzes	301\$304
Bragança	301\$304
Sorocaba (feminino)	301\$304
Taubaté (feminino)	301\$304
Paranaguá	266\$077
Santo Amaro	263\$119
Atibaia	244\$972
Taubaté	244\$972
Jacareí	244\$972
Conceição dos Guarulhos	225\$326
Campo Largo	225\$326
São Bernardo	225\$326
Santa Isabel	225\$326
Cunha	211\$304
São Sebastião	206\$948
Jundiá	174\$000

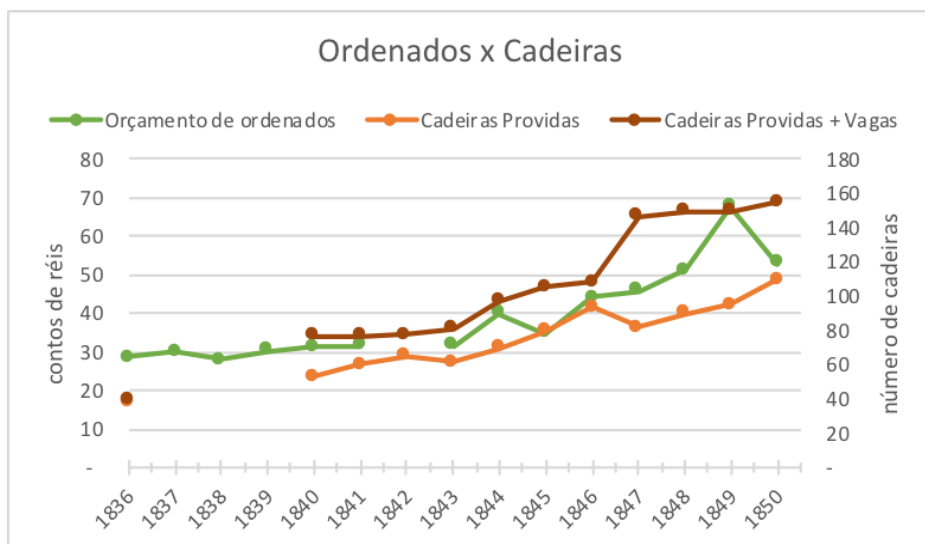
Constituição	160\$646
Santos	144\$972
Nova do Príncipe	131\$086
Mogi Mirim	125\$000
Santos (feminino)	125\$000
Itapetininga	94\$972
Pindamonhangaba	84\$000
Nazaré	37\$934
Total	8:143\$311

Fonte: *Documento Avulso do AESP*. Arquivo do Estado de São Paulo.

Como não temos a memória de cálculo dos salários subjacente à fonte em tela e não localizamos os informes correlatos referentes aos demais anos financeiros para comparação, não nos foi possível identificar se os vencimentos mais baixos correspondiam a um período de trabalho menor do que um ano, se houve descontos, ou se realmente eram o pagamento correspondente a um ano inteiro. Feitas essas ressalvas, podemos considerar para o período, especialmente a partir do decreto de 1832, uma relativa estabilidade de remuneração no magistério de primeiras letras na província de São Paulo.

Dessa forma, sendo possível considerar estáveis os salários individuais, é plausível concluirmos que o aumento orçamentário é resultado da contratação de novos professores. De fato, tendo por base o levantamento feito por Müller em 1836 e analisando os mapas de alunos anexos aos relatórios de presidente de província entre 1840 e 1850,¹⁹ verificamos o aumento das cadeiras de primeiras letras em São Paulo. No Gráfico 1, corroboramos nossa conclusão ao relacionarmos o quantitativo de aulas com os valores orçados anteriormente apresentados no Quadro 2:

¹⁹ Os relatórios anteriores a 1840 não trazem mapas de alunos, de modo que não foi possível obter as informações.

Gráfico 1**Orçamento de ordenados e número de cadeiras de primeiras letras**

Fonte: Leis orçamentárias paulistas e mapas de alunos.

Na Tabela 3, evidenciamos o grande crescimento das cadeiras de primeiras letras ofertadas pelo governo provincial. Esse aumento, evidentemente, contemplava uma expansão geográfica do ensino, com a criação de aulas em localidades da província que ainda não tinham escolas públicas.

Assim, em relação às escolas em exercício (cadeiras providas), houve um aumento de 189,5% entre 1836 e 1850. Percebemos com nitidez a dificuldade em obter professores, pois o total de cadeiras da província (providas mais vagas) cresceu 297,4%. Também houve aumento significativo em relação aos alunos atendidos, representando um acréscimo de 125,7% no período. Em relação ao quantitativo de estudantes, é importante salientar que os dados da tabela não revelam fielmente o número de alunos das escolas públicas de primeiras letras da província. Isto porque o mapa era elaborado com as informações enviadas por cada professor, mas alguns mestres não prestavam contas ao governo. Dessa forma, há lacunas

nos mapas, que podem ser consideradas significativas em alguns anos. Em suma, o número apresentado de alunos pode não refletir exatamente a situação de fato. Isso é mais grave nas cadeiras masculinas, nas quais verificamos um número significativo de lacunas em alguns mapas. No caso das aulas femininas a falta de informações era bem menos frequente, de modo que podemos considerar os dados mais próximos da realidade.²⁰

Tabela 3

Cadeiras de primeiras letras na Província de São Paulo

Ano	Cadeiras providas	Cadeiras vagas	Total de cadeiras	Total de alunos
1836	38	1	39	1464
1840	53	24	77	2458
1841	60	17	77	2717
1842	65	13	78	2912
1843	62	19	81	2623
1844	70	27	97	2668
1845	80	25	105	2490
1846	94	14	108	2651
1847	82	65	147	2416
1848	90	60	150	1252
1849	95	55	150	1734
1850	110	45	155	3305

Fonte: Mapas de alunos da província de São Paulo e MÜLLER (1978).

Os informes da Tabela 3 são novamente tabulados na Tabela 4, desta feita segmentados de acordo com o gênero. Em relação às cadeiras providas, houve um aumento de 123,5% nas masculinas e 750,0% nas femininas. Este acréscimo extraordinário das cadeiras providas de meninas é sem dúvida notável, porém se deveu à quase inexistência de escolas públicas femininas no início do período analisado: eram apenas quatro as aulas em toda a província em 1836. Em termos absolutos, o aumento no número de cadeiras providas foi de 42 (masculinas) e 30 (femininas).

²⁰ Não podemos descartar, decerto, a possibilidade de o docente ter informado para o governo um número de estudantes equivocado; todavia, não há como mitigarmos esse risco, de modo que consideramos as informações prestadas como verdadeiras.

Considerando as ressalvas já feitas sobre os mapas de alunos, calculamos que o número de estudantes do sexo masculino quase dobrou no período, enquanto o número de alunas quase quintuplicou. Devido às cadeiras vagas no final do intervalo temporal considerado, notamos ainda haver um grande potencial de crescimento no número de estudantes de primeiras letras na província paulista.

Tabela 4

Cadeiras de primeiras letras e número de alunos, por sexo

Ano	Cadeiras Masculinas			Alunos	Cadeiras Femininas			Alunas
	Providas	Vagas	Total		Providas	Vagas	Total	
1836	34	1	35	1284	4	0	4	180
1840	46	22	68	2226	7	2	9	232
1841	52	16	68	2385	8	1	9	332
1842	56	13	69	2603	9	0	9	309
1843	53	19	72	2278	9	0	9	345
1844	61	20	81	2378	9	7	16	290
1845	67	18	85	2109	13	7	20	381
1846	77	10	87	2344	17	4	21	307
1847	65	28	93	1988	17	37	54	428
1848	61	34	95	984	29	26	55	268
1849	63	32	95	1294	32	23	55	440
1850	76	25	101	2452	34	20	54	853

Fonte: Mapas de alunos da Província de São Paulo e MÜLLER (1978).

Dessa forma, repisemos, o aumento dos gastos previstos com salários –que representavam quase a totalidade das despesas orçadas para o ensino de primeiras letras– era reflexo, em sua maior parte, do provimento de novas aulas. Ou seja, apesar de a situação da instrução primária ser frequentemente considerada insatisfatória pelos presidentes de província, é inegável que houve uma expansão da educação de primeiras letras em São Paulo, especialmente a partir de meados da década de 1840. Adicionalmente, como havia dificuldade em encontrar professores aptos ao magistério, o que era corroborado pelo número de aulas vagas, é possível sugerir, outrossim, existir um potencial de crescimento da instrução primária na província nos anos seguintes, na medida em que as cadeiras vagas fossem preenchidas.

Considerações finais

A educação, aí considerados alunos de ambos os gêneros, passa por uma mudança de mentalidade no decurso da primeira metade do século XIX. Em São Paulo é perceptível o esforço governamental com vistas a expandir e melhorar a qualidade do ensino, o que esbarrava em diversas dificuldades. Nesse sentido, disseminar a instrução pública era um grande desafio, uma vez que anteriormente à Independência havia pouquíssimas aulas para meninos e as primeiras cadeiras destinadas às meninas foram providas já no Império, em 1828.

Observamos, principalmente a partir de meados da década de 1840, uma aceleração na criação de aulas de primeiras letras, tanto masculinas quanto femininas. As despesas previstas nos orçamentos acompanharam o provimento das cadeiras, corroborando a atuação governamental no sentido de expansão da educação. Entretanto, a qualidade do ensino não era adequada, principalmente devido à falta de preparo dos professores –o que era ainda mais grave nas escolas femininas–, além da carência de material didático e infraestrutura.

Especificamente em relação à educação feminina paulista é importante destacar que, apesar do viés de formação de boas mães de família, o que pode ser evidenciado pela importância dada à disciplina de prendas domésticas, houve pela primeira vez o acesso de meninas à instrução formal. Nesse sentido, também ressaltamos o papel do Seminário de Educandas de Nossa Senhora da Glória no acolhimento e educação, ainda que precários, de meninas órfãs.

Em suma, verificamos ter havido uma expansão do ensino público de primeiras letras até meados do século XIX. Em 1850, ademais, havia diversas cadeiras vagas cujo provimento nos anos seguintes poderia garantir a manutenção desse movimento de expansão.

Fontes e referências bibliográficas

BRASIL. Ato Adicional à Constituição do Império do Brasil, de 1834. Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834. Disponível em: <<<http://legis.senado.leg.br/norma/540832/publicacao?tipoDocumento=LEI-n&tipoTexto=PUB>>>. Acesso em: 18 dez 2019.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. Carta de Lei de 25 de março de 1824. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>>. Acesso em: 15 dez 2018.

BRASIL. **Coleção das leis do Império do Brasil de 1832 - parte primeira.** Decreto de 7 de agosto de 1832. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1874, p. 40.

BRASIL. **Coleção de leis do Império do Brasil.** Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em:

<<<http://legis.senado.leg.br/norma/540788/publicacao?tipoDocumento=LEI-sn&tipoTexto=PUB>>>. Acesso em: 15 dez 2018.

ALESP. **Lei n. 5, de 16 de fevereiro de 1847.** Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1847/lei-5-16.02.1847.html>>>. Acesso em: 15 dez 2018.

ALESP. **Lei n. 9, de 24 de março de 1835.** Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1835/lei-9-24.03.1835.html>>>. Acesso em: 15 dez 2018.

ALESP. **Lei n. 34, de 16 de março de 1846.** Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1846/lei-34-16.03.1846.html>>>. Acesso em: 15 dez 2018.

Leis orçamentárias provinciais

ALESP. **Lei n. 2, de 23 de janeiro de 1843.** Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1843/lei-2-23.01.1843.html>>>. Acesso em: 15 dez 2018.

ALESP. **Lei n. 10, de 19 de fevereiro de 1845.** Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1845/lei-10-19.02.1845.html>>>. Acesso em: 15 dez 2018.

ALESP. **Lei n. 11, de 23 de março de 1839.** Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1839/lei-11-23.03.1839.html>>>. Acesso em: 15 dez 2018.

ALESP. **Lei n. 12, de 18 de setembro de 1848.** Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1848/lei-12-18.09.1848.html>>>. Acesso em: 15 dez 2018.

ALESP. **Lei n. 14, de 10 de março de 1837.** Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1837/lei-14-10.03.1837.html>>>. Acesso em: 15 dez 2018.

ALESP. **Lei n. 17, de 11 de abril de 1835.** Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1835/lei-17-11.04.1835.html>>>. Acesso em: 15 dez 2018.

ALESP. **Lei n. 17, de 26 de março de 1840.** Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1840/lei-17-26.03.1840.html>>>. Acesso em: 15 dez 2018.

ALESP. **Lei n. 22, de 30 de março de 1838.** Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1838/lei-22-30.03.1838.html>>>. Acesso em 15 dez 2018.

ALESP. **Lei n. 24, de 2 de julho de 1850.** Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1850/lei-24-02.07.1850.html>>>. Acesso em: 15 dez 2018.

ALESP. **Lei n. 25, de 23 de março de 1841.** Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1841/lei-25-23.03.1841.html>>>. Acesso em: 15 dez 2018.

ALESP. **Lei n. 27, de 23 de abril de 1849.** Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1849/lei-27-23.04.1849.html>>>. Acesso em: 15 dez 2018.

ALESP. **Lei n. 28, de 16 de março de 1847.** Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1847/lei-28-16.03.1847.html>>>. Acesso em: 15 dez 2018.

ALESP. **Lei n. 35, de 16 de março de 1846.** Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1846/lei-35-16.03.1846.html>>>. Acesso em: 15 dez 2018.

ALESP. **Lei n. 40, de 18 de março de 1836.** Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1836/lei-40-18.03.1836.html>>>. Acesso em: 15 dez 2018.

ALESP. **Lei n. 40, de 23 de março de 1844.** Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1844/lei-40-23.03.1844.html>>>. Acesso em: 15 dez 2018.

SÃO PAULO. **Documento Avulso do AESP.** Arquivo do Estado de São Paulo. Tabela 3 de 10/09/1833. C01572, caixa 3, pasta 2, documento 73D.

SÃO PAULO. **Discurso que o presidente da província de São Paulo dirigiu a Assembleia Legislativa Provincial na abertura de sua sessão ordinária, em 07 de janeiro de 1838.** São Paulo: Typografia do governo, 1838. Disponível em <<<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/974/index.html>>>. Acesso em 14 dez de 2018.

SÃO PAULO. **Discurso recitado pelo Ex.mo presidente Manoel Machado Nunes no dia 7 de janeiro de 1840 por ocasião da abertura da Assembleia Legislativa Provincial.** São Paulo: Typografia de Costa Silveira, 1840. Disponível em <<<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/975/index.html>>>. Acesso em: 14 dez 2018.

SÃO PAULO. **Discurso recitado pelo Ex.mo presidente Raphael Tobias de Aguiar por ocasião da abertura da Assembleia Legislativa da Província de São Paulo.** São Paulo: 1841. Disponível em <<<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1083/index.html>>>. Acesso em: 14 dez 2018.

SÃO PAULO. **Discurso recitado pelo Ex.mo presidente Miguel de Souza Mello e Alvim por ocasião da abertura da Assembleia Legislativa da**

Província de São Paulo. São Paulo: 1842. Disponível em <<<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/976/index.html>>>. Acesso em: 14 dez 2018.

SÃO PAULO. Discurso recitado pelo Ex.mo presidente José Carlos Pereira d'Almeida Torres no dia 7 de janeiro de 1843 por ocasião da abertura da Assembleia Legislativa da Província de São Paulo. São Paulo: Typografia do governo, 1843. Disponível em <<<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/977/index.html>>>. Acesso em: 14 dez 2018.

SÃO PAULO. Discurso recitado pelo Ex.mo presidente Manuel Felisardo de Souza e Mello, no dia 07 de janeiro de 1844, por ocasião da abertura da Assembleia Legislativa da Província de São Paulo. São Paulo: Typografia do governo, 1844. Disponível em <<<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/978/index.html>>>. Acesso em: 14 dez 2018.

SÃO PAULO. Discurso recitado pelo excelentíssimo senhor marechal de campo Manoel da Fonseca Lima e Silva, presidente da província de São Paulo, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 07 de janeiro de 1847. São Paulo: Typografia do censor, 1847. Disponível em <<<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/981/index.html>>>. Acesso em: 14 dez 2018.

SÃO PAULO. Discurso recitado pelo Ex.mo senhor doutor Domiciano Leite Ribeiro, presidente da província de São Paulo, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, no dia 25 de junho de 1848. São Paulo: Typografia do governo, 1848. Disponível em <<<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/982/index.html>>>. Acesso em: 14 dez 2018.

SÃO PAULO. Discurso com que o ilustríssimo e excelentíssimo doutor Vicente Pires da Mota, presidente da província de São Paulo, abriu a Assembleia Legislativa Provincial no dia 15 de fevereiro de 1849. São Paulo: Typografia do governo, 1849. Disponível em <<<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/983/index.html>>>. Acesso em: 14 dez 2018.

SÃO PAULO. Discurso com que o ilustríssimo e excelentíssimo doutor Vicente Pires da Mota, presidente da província de São Paulo, abriu a Assembleia Legislativa Provincial. São Paulo: Typografia do governo, 1850. Disponível em <<<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/984/index.html>>>. Acesso em: 14 dez 2018.

SÃO PAULO. Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo pelo Ex.mo presidente da mesma província, Manuel da Fonseca Lima e Silva, no dia 7 de janeiro de 1845. São Paulo: Typografia de Silva Sobral, 1845. Disponível em <<<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/979/index.html>>>. Acesso em: 14 dez 2018.

SÃO PAULO. Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo pelo Ex.mo presidente da mesma província, Manuel da Fonseca Lima e Silva, no dia 7 de janeiro de 1846. São Paulo: Typografia de Silva Sobral, 1846. Disponível em <<<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/980/index.html>>>. Acesso em: 14 dez 2018.

Referências bibliográficas

- AUGUSTA, Nisia Floresta Brasileira. **Opusculo humanitario**. Rio de Janeiro: Typografia de M. A. Silva Lima, 1853.
- BORGES, Wanda Rosa. **A profissionalização feminina: uma experiência no ensino público**. São Paulo: Edições Loyola, 1980.
- DIAS, Marcia Hilsdorf. **Professores da Escola Normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita**. Campinas: Editora Alínea, 2013.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DUARTE, Constância. Lima. **Nísia Floresta**. Recife: Editora Massangana, 2010.
- EGAS, Eugenio. **Galeria dos presidentes de São Paulo: Período Monárquico (1822-1889)**. São Paulo: Secção de obras d' "O estado de S. Paulo", 1925.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In: MENEZES, M. C. (Ed.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas: Mercado de letras, 2004, p. 521–544.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Cultura escolar / cultura oral em São Paulo (1820-1860). In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Ed.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 67–96.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Os seminários de educandos de São Paulo. In: MENEZES, M. C. (Ed.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas: Mercado de letras, 2004, p. 213–263.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Tão longe, tão perto: as meninas do seminário. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, Maria Helena Camara. (Ed.). **Histórias e memórias da educação no Brasil - Vol. II - Século XIX**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, p. 52–67.
- EDMUNDO, Luís. **Perfil do Acadêmico**. Disponível em: <<<http://www.academia.org.br/academicos/luis-edmundo>>>. Acesso em: 20 jan 2019.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Instituto Braudel, 2005.
- MÜLLER, Daniel Pedro. **Ensaio d'um quadro estatístico da Província de São Paulo**. 3ª ed. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1978.
- NAZZARI, Muriel. **O desaparecimento do dote: mulheres, famílias e mudança social em São Paulo, Brasil, 1600-1900**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- RODRIGUES, Leda Maria Pereira. **A instrução feminina em São Paulo**. São Paulo: Faculdade de Filosofia "Sedes sapientiae", 1962.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Sistema de casamento no Brasil colonial**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, Maria Helena Camara (Ed.). **Histórias e memórias da educação no Brasil - Vol. II - Século XIX**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, p. 78–90.

WEBER, Sérgio. O Acu. **Revista da ASBRAP**, n. 19, 2013. Disponível em: <<http://www.asbrap.org.br/artigos_asbrap.html>>. Acesso em: 13 dez 2018.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

SOUZA, Neiva Aparecida Pires de (UFMT) ¹

BARROS, Solange Maria de (UFMT) ²

Introdução

Na década de 80, o governo brasileiro começou a investir em políticas públicas voltadas ao desenvolvimento da zona rural, com intuito de preparar jovens para o trabalho agrícola. Embora essas políticas tenham trazido alguns resultados na zona rural, não contemplavam as especificidades da comunidade, nem as condições locais como o acesso à escola e principalmente a questão de professores, ou seja, não havia professores com formação adequada para lecionar nas escolas rurais.

Nos últimos 20 anos, alguns movimentos sociais da terra, como o Movimento dos Trabalhadores sem Terra, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e os povos do campo, juntamente com pesquisadores, se uniram em busca de uma educação do campo para os povos das comunidades camponesas. Assim, depois de inúmeras reuniões e debates sobre a educação do campo, surgiram várias conquistas nas políticas públicas, como as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no ano de 2002; o Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006, referente à Pedagogia da Alternância; o Parecer nº 3/2008, que define orientações para o atendimento da Educação do Campo e estabelece uma discussão no sentido de aperfeiçoar o conceito de Educação do Campo.

Entre outras políticas públicas importantes para a educação do campo, não podemos deixar de citar o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que se constituiu como um marco na história da Educação do Campo, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Cuiabá. E-mail: neivaaps@hotmail.com.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/CUR). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem – NEPEL/UFMT. E-mail: solmarbarros@gmail.com

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Outro marco importante da Educação do Campo é a instituição do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. E finalmente, a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 (conversão da MP 562/2012), direcionada a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

O objetivo desse trabalho é analisar os enunciados retirados das considerações finais de 04 (quatro) dissertações de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação do Campo (Mestrado Profissional em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB), Centro de Formação de Educação do Campo/Amargosa.

Como aporte teórico será utilizada a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (2004), na subcategoria *Apreciação*, a qual pertence à categoria de *Atitude* do sistema semântico-discursivo de Avaliatividade discutido por Martin e White (2005), entre outros. A seguir discorreremos sobre a Educação do Campo e a Formação de Educadores.

Educação no Campo: formação de educadores

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, surgiu da demanda de alfabetização de jovens (MOLINA & JESUS, 2010). Surgiram parcerias com universidades públicas sobre cursos de formação de educadores (as) do campo, cursos de Magistério e Pedagogia da Terra. Molina (2003, p.50) diz que o PRONERA foi uma das “primeiras políticas públicas de Educação do Campo”.

O PRONERA iniciou seus trabalhos ofertando alfabetização e formação de educadores dos assentamentos, depois passou a atender os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio, cursos profissionalizantes e, finalmente, os cursos de nível superior (MOLINA, 2003). Os cursos de formação desenvolvidos pelo PRONERA são realizados em instituições de ensino reconhecidas pelo MEC, desde o ensino médio até a pós-graduação, funcionam em regime de alternância entre o tempo/escola e o tempo/comunidade.

O processo de construção da Educação do Campo foi influenciado pelas bases teóricas da pedagogia histórico-crítica. Essa concepção destaca-se nos referenciais teóricos das dissertações pesquisadas aqui nesse estudo.

A Pedagogia Histórico-Crítica é considerada uma teoria pedagógica crítica, tem sua origem no ano de 1979, resultado da articulação de

estudantes coordenados pelo professor Dermeval Saviani (SAVIANI, 2008a), na pós-graduação, na área de educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Trata-se de uma pedagogia fundamentada no marxismo, em particular, no materialismo histórico dialético, que defende a classe trabalhadora e a escola como espaço principal de apropriação e sistematização do conhecimento construído pela humanidade ao longo do percurso histórico e das relações sociais em busca da transformação social.

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído em 20/03/2012, foi criado para atender as demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais, com o intuito de tratar especificamente das questões da educação do campo e da educação quilombola (BRASIL, 2012, p. 12).

Nesse sentido, o Programa Escola da Terra é uma ação do Eixo nº 1 “Gestão e Práticas Pedagógicas” do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO e tem como objetivo promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2013).

A Pedagogia da Alternância também “consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional” (TEIXEIRA, BERNATT, TRINDADE, 2008, p. 227).

A Escola Família Agrícola (EFA) é uma das escolas que utilizam a Pedagogia da Alternância (PA) no Brasil. Compõe, junto a outras escolas, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Nesse contexto, o Movimento das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)/Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) tem feito um esforço para construir e sistematizar propostas de formação que deem conta das necessidades das EFAs, sobretudo de seus educadores, denominados monitores. As EFAs têm como base de formação a concepção abaixo,

A alternância é uma pedagogia em construção, por isso, a formação parte da prática profissional do/a monitor/a em vista de compreendê-la e melhorá-la. A Pedagogia da Alternância é a pedagogia que vai do concreto ao abstrato, ou seja, ela parte da prática para a teoria e retorna à prática para melhorá-la, transformá-la (CEFFAs, 2003, p. 07).

Assim, podemos compreender que a Pedagogia da Alternância acontece em tempos e espaços diferentes que se complementam e que, através das vivências nas comunidades, irão contribuir na formação dos monitores (educadores). Dessa forma, o trabalho pedagógico articula-se em dois períodos formativos: o tempo na universidade caracterizado como tempo escola e tempo de estudo e o tempo dedicado à prática, denominado tempo comunidade. Na próxima seção, discutiremos sobre a linguística sistêmico-funcional (LSF).

Linguística sistêmico-funcional: sistema de avaliatividade

A LSF é uma teoria que tem como foco identificar as estruturas da linguagem na construção de significados de um texto. Segundo Halliday (1994), todo e qualquer uso que nós (falantes/escritores) fazemos do sistema linguístico é funcional, está relacionado com as nossas necessidades de convivência no mundo. Quando usamos a linguagem, fazemos escolhas dentro do sistema da língua que irão determinar os significados que pretendemos alcançar. Diante disso, Fuzer & Cabral (2014) afirmam que existe uma relação envolvendo o texto e o contexto e as metafunções desempenhadas pela linguagem em interface com as variáveis contextuais.

O contexto de situação é descrito por Halliday (1989, p. 12) através de um modelo conceitual formado por três variáveis, as quais se inter-relacionam no texto, são elas: o campo, as relações e o modo. Dessa forma, para identificar essas variáveis em um texto, precisamos observar os elementos linguísticos.

As metafunções são consideradas um complexo de significados ideacionais, interpessoais e textuais (HALLIDAY, 1994) “servem para descrever a experiência de mundo dos falantes/escritores, para interagir com as pessoas e organizar a mensagem” (ALMEIDA, 2010, p. 20). Nesse trabalho, vamos destacar a metafunção interpessoal, embora ambas possam acontecer de forma simultânea nos textos.

A metafunção interpessoal explica os papéis de fala, na medida que oferecer implica receber e ordenar implica dar algo em resposta (HALLIDAY, 1994, p.68), assim, ao usar a linguagem verbal para interagir, criamos uma relação com os participantes, uma troca. Portanto, os significados são produzidos a partir da interação entre os participantes do discurso, esclarece Almeida (2010, p.21). Para analisar a oração como troca de bens e serviços, recorreremos ao sistema de modo, o qual realiza um

movimento interativo no diálogo e tem como função organizar a oração em dois constituintes: o modo oracional e o resíduo.

Almeida (2010) pontua que a avaliação, conforme Halliday (1994, p.146), é considerada como modalidade e os significados atitudinais são categorias dos significados interpessoais, de forma que a modalidade pode ser uma escolha entre o sim e o não, estaria entre a polaridade positiva e a negativa.

Ao longo dos anos, alguns systemicistas da Gramática Sistemática Funcional de Halliday resolveram concentrar seus estudos para descobrir como ocorre a negociação de julgamentos, as atitudes entre falantes e ouvintes, isto resultou na origem do sistema da avaliatividade. Sobre esse sistema Martin e White (2005) afirmam que se trata de um sistema interpessoal localizado no nível semântico discursivo.

Conforme Martin e Rose (2003, 2007, *apud* ALMEIDA, 2010), o sistema da Avaliatividade (Appraisal) é considerado um dos recursos semânticos-discursivos mais importantes, servindo para analisar a avaliação de coisas, de comportamento e sentimentos de pessoas. O sistema da avaliatividade acontece em três domínios interacionais: atitude, engajamento e gradação. Nesse estudo, daremos ênfase à categoria de Atitude, a qual está relacionada aos sentimentos, emoções e julgamento de comportamento e avaliação de objetos e situações (ALMEIDA, 2014).

Sobre a categoria de Atitude, as avaliações podem ser realizadas de forma explícita ou implícita. Dessa forma, tem-se uma atitude explícita quando aparece um valor positivo ou negativo que pode ser intensificado para mais ou para menos (MARTIN, 2000; MARTIN e ROSE, 2003, 2007). Segundo Almeida (2010), as atitudes ocupam um lugar central no processo avaliativo, pois revelam os tipos e os níveis em que a avaliatividade se desenvolve e aparece no discurso. Existem três tipos principais de atitudes: afeto, julgamento e apreciação. Considerando o fato dos dados apresentados nesse trabalho apresentarem um resultado significativo para o tipo Apreciação, não iremos definir os outros dois tipos.

A Apreciação é a última categoria semântica do sistema de Atitude, serve para expressar nossa avaliação sobre coisas, objetos e fenômenos. De acordo com Almeida (2010, p.58), a apreciação se realiza pelos elementos lexicais e pelas orações completas. Embora similar ao julgamento ocorra uma institucionalização dos sentimentos, na apreciação os sentimentos avaliativos são relacionados com a forma, aparência, composição, o impacto ou valor dos objetos e performances. Martin e White (2005, p.56) dividem essa categoria em três tipos: a) reação, b) composição e c) valoração.

- a) A reação trata das reações que as coisas provocam nas pessoas, podem ser reação-impacto, já a reação-qualidade refere-se à qualidade dos objetos.
- b) A composição corresponde às nossas percepções de proporcionalidade e detalhes em um texto. Divide-se em: equilíbrio (das coisas); complexidade.
- c) A valoração trata da nossa avaliação da significação social do texto, corresponde ao valor que é atribuído às coisas e objetos.

Na sequência, discorreremos sobre a análise crítica do discurso (ACD).

Análise Crítica do Discurso

De acordo com Fairclough (2003a), o discurso é o uso da linguagem como forma de prática social. Assim, entendemos que o discurso é um modo de agir e interagir no mundo, através da oralidade ou da escrita. Segundo o autor, é uma forma de representar as coisas do mundo e da sociedade. O discurso, como um elemento constituinte da prática social, envolve também gênero e estilo. Gêneros, discursos e estilos podem ser compreendidos como diferentes modos de agir/ interagir discursivamente (BARROS, 2014, p.70). O discurso se apresenta em três momentos da prática social: gêneros (representa os modos de agir), discursos (os modos de representar) e estilos (os modos de ser).

Fairclough (2003a) ampliou a discussão teórica entre a ACD e a LSF ao propor uma articulação entre as macrofunções de Halliday (1994) e os conceitos de gêneros, discursos e estilos. As macrofunções ocorrem simultaneamente, assim também, os três significados do discurso acontecem nos textos. Conforme Fairclough (2003a), o discurso se apresenta como parte da prática social, na relação entre eventos e textos, nos modos de agir (significado acional), nos modos de representar (significado representacional), nos modos de ser (significado ideacional).

Neste estudo, daremos ênfase ao significado identificacional, o qual está intimamente ligado com o conceito de estilo. Os estilos compreendem os aspectos discursivos de identidades (FAIRCLOUGH, 2003a). As discussões sobre a concepção de identidades apontam que existe um sujeito múltiplo, constituído por diferentes “eus”, ou seja, “não é possível conceber uma ideia de identidade unificada, uma vez que há sistemas de significações e representações que se multiplicam” (BARROS, 2015, p.80).

Barros (2015) ressalta que Moita Lopes (2002, p.32) caracteriza a identidade como um fato social resultado das práticas discursivas. Dessa forma, as relações de poder entre os indivíduos podem ocorrer por meio de atitudes opressivas ou emancipatórias, as quais irão formar as identidades (BARROS, 2015). Nessa perspectiva, na ACD é fundamental investigar como ocorre o embate discursivo em relação às identidades.

O significado identificacional proposto por Fairclough (2003 a) destaca as categorias da Modalidade e da Avaliatividade. A categoria da modalidade representa o julgamento do falante/escritor sobre as coisas que são ditas. Sobre a categoria da avaliatividade já discorreremos na teoria da LSF.

Metodologia

Os enunciados selecionados para este estudo foram retirados de considerações finais de 04 (quatro) dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação do Campo – Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia³ – Centro de formação de professores/Amargosa-BA. O Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Campo (PPG Educampo) foi instituído durante o ano de 2012, sendo que, o primeiro processo seletivo aconteceu no segundo semestre desse ano, e a primeira turma iniciou suas atividades em 18/03/2013.

A escolha das dissertações teve como critérios os estudos que estavam voltados para a formação de professores do campo, haja vista que a nossa pesquisa de mestrado tem como foco as representações discursivas dos educadores do campo, envolvendo suas práticas pedagógicas e a sua formação. Por essa razão, consideramos ser relevante investigar os trabalhos relacionados à formação de educadores(as) do campo, utilizando a teoria da LSF. Foram retirados 10 excertos que abordavam o sistema de avaliatividade, na categoria Atitude e subcategoria da Apreciação.

O levantamento das dissertações do PPG Educampo resultou na escolha dos seguintes trabalhos:

Autores	Dissertações	Instituição	Ano
MELO, Pedro	Pedagogia Histórico-Crítica	Programa de Pós	2018

³ O PPG Educampo Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo é o único nessa área no Brasil até a atualidade.

Cerqueira	e Escola da Terra (PRONACAMPO): análise dos fundamentos na formação continuada de professores para a escola do campo no Estado da Bahia	Graduação em Educação do Campo – UFRB	
OLIVEIRA, Ângelo Custódio Neri de.	A formação de professores na educação do campo: uma reflexão a partir do processo formativo na escola núcleo Seráfico Palha do Amaral	Programa de Pós Graduação em Educação do Campo – UFRB	2016
SANTOS, Magnólia Pereira dos.	A Pedagogia histórico-crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo	Programa de Pós Graduação em Educação do Campo – UFRB	2016
FREITAS, Gilmar Vieira	Formação em Pedagogia da Alternância: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG	Programa de Pós Graduação em Educação do Campo – UFRB	2015

Quadro 1 - Dissertações de Mestrado do Programa PPG-Educampo/UFRB

A dissertação de Melo (2018) propôs investigar os fundamentos teóricos da formação de professores para as escolas do campo no âmbito do Programa Escola da Terra MEC/SECADI/UFBA. Os resultados da pesquisa apontam que os fundamentos teóricos do Projeto Político Pedagógico do Curso são constituídos pela teoria marxista, especificamente da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Embora exista coerência no campo teórico, existe um limite no curso ao deixar de incluir as contradições da base material onde situa-se a escola do campo, afirma o pesquisador.

Santos (2016) analisou as necessidades, os desafios e as possibilidades de formação de professores de Classes Multisseriadas em Escolas no Campo, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, tomando como referência uma experiência formativa (curso de Formação Continuada de Professores de Classes Multisseriadas do Campo) desenvolvida no município de Feira de Santana/Bahia. Os resultados das análises identificaram que a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto teoria pedagógica

crítica, poderá contribuir com o trabalho educativo em escolas do campo com classes multisseriadas, porém seria o diálogo entre essa teoria pedagógica e a Educação do Campo para garantir à classe trabalhadora do campo um ensino de qualidade socialmente referenciado.

Oliveira (2016) investigou os fundamentos filosóficos e pedagógicos do processo de formação continuada dos professores da Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral e sua contribuição para a qualificação de práticas educativas capazes de provocar mudanças na organização pedagógica da escola do campo e na comunidade. A análise dos dados mostrou que, mesmo apresentando algumas contradições, a experiência apresenta uma perspectiva educativa de formação de sujeitos críticos, e uma educação centrada na ideia do coletivo com participação dos sujeitos.

Freitas (2015) analisou se os processos formativos contribuem (ou não) para o fortalecimento da implementação da Pedagogia da Alternância (PA) na atuação profissional dos monitores em PA, considerando a implementação dessa formação pela Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). A pesquisa revelou que os processos formativos têm contribuído para o fortalecimento da Pedagogia da Alternância na prática profissional dos monitores, ainda que as condições existentes desse movimento dificultem a continuidade e periodicidade das formações devido à falta de recursos e às dificuldades de manutenção das EFAs.

A seguir, apresentamos a análise dos dados.

Análise dos dados

Começamos a análise dos enunciados, seguindo a apresentação dos trabalhos elencados no quadro 1, tendo como base os princípios teóricos da LSF, por meio do sistema de Avaliatividade e o subsistema de Atitude e suas categorias e subcategorias, conforme Martin e White (2005), Almeida (2008, 2010a, 2010b), Vian Jr. (2009, 2012) e alguns teóricos da educação do campo.

A escolha dos enunciados teve como critério um olhar específico para os parágrafos que apresentavam os resultados concernentes à proposta deste estudo. Identificamos os itens lexicais mais utilizados na forma de avaliar as coisas, objetos e fenômenos em geral (MARTIN & WHITE, 2005, p.56). A análise sob a perspectiva da Apreciação revela no objeto características próprias, mediante a observação de determinados grupos (adjetivos).

Vamos à análise.

Enunciado 1 (MELO, 2018, p.165)

[...] O projeto de Educação do Campo pressupõe a construção de uma **nova** sociedade. [...]

Nesse exemplo, a escolha do epíteto **nova** indica uma apreciação {+ reação de qualidade} do Projeto de formação de educação do Campo na construção da sociedade, pois espera-se que, através da educação, a sociedade possa ser transformada para melhor. A Educação do Campo visa não só a produção do conhecimento científico e tecnológico, mas principalmente o desenvolvimento social das comunidades camponesas, uma vez que traz, em seus fundamentos, a pedagogia histórico-crítica para a formação de professores para atuarem nas escolas do campo.

Enunciado 2 (MELO, 2018, p.166)”

[...] Evidencia-se que o currículo para formação de professores, está **completamente envolvido** com a disputa de projetos societários, a luta de classe se expressa **fortemente** no fronte da formação de professores. [...]

A utilização dos termos **completamente envolvido** {+ apreciação, composição-equilíbrio} serve para avaliar o currículo, enfatizando que se trata de um projeto que se preocupa com a sociedade e está relacionado com a luta de classes. Assim, o uso do advérbio **fortemente** vem intensificar que o currículo de formação dos professores do campo representa a luta de classes. Aqui também percebe-se que a formação dos docentes precisa estar relacionada com a concepção da pedagogia histórico-crítica, pois os projetos educacionais necessitam envolver a luta de classe, porque esses projetos representam a realidade dos povos camponeses.

Enunciado 3 (SANTOS, 2016, p.179)

[...] Foi possível **reconhecer** o esforço que os professores vêm empreendendo no desenvolvimento do trabalho educativo diante do **descaso** em que se dá a existência dessas classes quanto à infraestrutura e ao acompanhamento pedagógico. [...]

O processo mental de percepção **reconhecer** foi usado na apreciação positiva sobre o esforço dos professores para desempenhar suas funções. O termo **descaso** representa uma valoração negativa da infraestrutura e da falta

de atenção com as classes multisseriadas. Nota-se que os professores têm desenvolvido seu trabalho com empenho nas classes, apesar de não terem apoio pedagógico por parte das políticas públicas responsáveis. Quanto a infraestrutura das escolas é outro problema que os professores enfrentam para realizar seu trabalho de modo efetivo.

Enunciado 4 (SANTOS, 2016, p.181)

[...] elaboração de uma proposta curricular **específica** para as Classes Multisseriadas do campo **fundamentada** pela Pedagogia Histórico-Crítica. [...]

Os epítetos **específica** e **fundamentada** {composição-complexidade} expressam que deve haver uma relação de proporcionalidade na proposta curricular. O fato das classes multisseriadas envolverem duas turmas ou mais em uma mesma sala por si só já seria um aspecto relevante na construção de um currículo específico. Daí a ser fundamentado pela pedagogia histórico-crítica significa que a escola do campo deve considerar o homem, a terra e o seu trabalho. Portanto, um currículo que valoriza a cultura e as lutas dos povos pela posse da terra seria relevante para a escola do campo.

Enunciado 5 (OLIVEIRA, 2016, p.138)

[...] faz-se necessário **maior aprofundamento** dos complexos temáticos já desenvolvidos na escola, [...]

O uso dos epítetos ‘**maior aprofundamento**’ {+ apreciação, composição-complexidade} indicam a necessidade de se observar a relevância dos conteúdos ensinados nas escolas. O autor sinaliza que os conteúdos aprendidos na escola devem ser aprofundados e os temas têm que ser relevantes, pois a escola é um lugar de construção e elaboração de conhecimentos científicos, um currículo que privilegie o principal em detrimento do secundário (SAVIANI, 2013), para que a escola possa fazer o seu papel de ensinar e promover a cultura letrada para todos os estudantes.

Enunciado 6 (OLIVEIRA, 2016, p.138)

[...] através de um amplo projeto de formação dos professores para trabalhar uma **nova** teoria pedagógica, com uma **nova** concepção de educação, de organização da escola, do material a ser trabalhado com os alunos, uma **nova** concepção de ser humano, de desenvolvimento e sociedade.

O uso repetido do epíteto **nova** {apreciação + composição-equilíbrio} refere-se a uma proporcionalidade, assim, pressupõe-se que o projeto de formação busca equilibrar sua teoria com a concepção de educação e a concepção de uma sociedade equilibrada. É imprescindível um projeto inovador para a formação de professores. Esse projeto teria que assumir uma nova teoria pedagógica, a qual pressupõe uma educação fundamentada na pedagogia histórico-crítica. Percebe-se que somente um projeto com essa concepção poderia promover o desenvolvimento humano e social.

Enunciado 7 (OLIVEIRA, 2016, p.139)

A instrumentalização dos professores através de uma pedagogia crítica, **fundamentada** pelo materialismo histórico possibilitará apreensão de **novos fundamentos** teórico metodológicos [...]

O epíteto ‘**fundamentada**’ {apreciação + valorização} denota o valor da Pedagogia Crítica por causa da concepção do materialismo; os epítetos ‘**novos fundamentos**’ apresentam a ideia de inovação na aquisição de teorias e métodos. Sobre a questão do método Saviani (2011, 2008a) afirma que deve haver uma vinculação entre a educação e a sociedade, assim o professor e o estudante são os agentes sociais desse processo. São fundamentos da Pedagogia histórico-crítica o método de ensino ter como ponto de partida e de chegada as práticas sociais.

Enunciado 8 (FREITAS, 2015, p.235)

[...] Conseguimos perceber que esse curso atende ao perfil **ideal** para a formação do monitor da EFA [...], cumpre os requisitos de um curso superior em Pedagogia da Alternância [...]

A utilização do epíteto ‘**ideal**’ {apreciação + valorização} avalia o curso de formação para monitor; a 2ª oração confirma essa valorização positiva. O curso superior para a formação de monitores está fortemente relacionado com a Pedagogia da Alternância, o que representa uma valorização para o curso. A Pedagogia da Alternância se constitui por tempos que se revezam entre a teoria e a prática na comunidade do monitor.

Enunciado 9 (FREITAS, 2015, p.238)

Percebemos a partir das entrevistas que os monitores das EFAs **têm necessidade** de se encontrar, trocar experiências e fortalecer a sua classe [...]

Aqui foi considerada a avaliação dos monitores no contexto de formação, assim, o termo **têm** é visto como um verbo, significando quase como uma obrigatoriedade a escolha lexical '**necessidade**'. Os monitores reclamam da falta de união entre a classe, da falta de uma organização que promova encontros para discutirem suas práticas e refletirem sobre seu trabalho. Aqui, nota-se que falta união entre a classe de monitores, representa um aspecto negativo para a categoria.

Enunciado 10 (FREITAS 2015, p.238)

[...] as EFAs cobrem uma lacuna do Estado que **tem o dever de ofertar** educação de qualidade a todos, sem distinção de raça, cor, classe social, espaço geográfico [...]

O uso do modalizador tem o dever de ofertar mostra uma valoração negativa a respeito do Estado na promoção de formação de monitores. O autor destaca a importância das EFAs para a formação dos monitores e faz uma crítica ao Estado que deixa de cumprir o seu papel na educação, o qual deveria promover uma educação inclusiva e de qualidade disponível a todos, independentemente do espaço geográfico ou da classe social.

Considerações Finais

Neste estudo, analisamos os enunciados presentes nas considerações finais, por meio da LSF de Halliday (2004), utilizando a subcategoria Apreciação, a qual pertence à categoria de Atitude do sistema semântico-discursivo de Avaliatividade discutido por Martin e White (2005), bem como na abordagem da ACD advinda de Fairclough (2003), objetivando desvelar quais discursos estão representados nos textos.

O ponto de partida para as análises foi o sistema de Avaliatividade, categoria Atitude e subcategoria da Apreciação, pois foi a que mais evidenciava nos excertos. Constatamos que, nas considerações produzidas pelos autores, a categoria de maior destaque foi a de 'apreciação', uma vez que os/as autores/as demonstraram interesse em expressar suas constatações em relação à formação de educadores do campo.

A presença dessas categorias revela o que eles/elas, enquanto educadores/as e formadores/as, pensam sobre a formação de professores para atuar nas escolas do campo. Percebe-se que a educação do campo vem sendo construída com o apoio de políticas públicas resultantes da articulação da

luta dos movimentos sociais da terra, dos povos do campo e dos professores que buscam bases na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse contexto, os cursos de formação para os professores do campo vêm acontecendo de forma satisfatória no sentido de que trazem em sua concepção os fundamentos da pedagogia crítica e da pedagogia da alternância. Embora existam algumas questões como a infraestrutura das escolas e falta de apoio pedagógico por parte dos órgãos públicos, a educação do campo vem caminhando na busca de vencer esses desafios. Outro ponto que se destaca é a falta de união entre a classe dos monitores para reforçar suas práticas e o trabalho desenvolvido por eles nas comunidades. Nessa perspectiva, percebe-se a importância da união para o fortalecimento e desenvolvimento de uma sociedade.

Os enunciados desvelam que as identidades “pessoais ou sociais” (FAIRCLOUGH, 2003) são responsáveis pelos eventos sociais, por meio das práticas dos cursos de formação para professores do campo. Esses professores buscam realizar um bom trabalho, considerando o contexto da comunidade do campo em articulação com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

Referências

- ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. Avaliação na linguagem. Os elementos da atitude no discurso do professor: **um exercício em Análise do Discurso Sistêmico –Funcional**. São Carlos: Pedro & João, 2010
- BARROS, S. M. **Realismo Crítico e Emancipação Humana – Contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos** /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.
- BRASIL. MEC. Portaria nº 86 de 1º de Fevereiro de 2013. **Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais**. Brasília/DF: GABINETE DO MINISTRO, 2013
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- CEFFAs. Plano de Formação Pedagógica Inicial de Monitores: **guia de orientação para as regionais**. Brasília, 2003.
- HALLIDAY, M. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

- _____. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.
- FUZER, Cristiane. CABRAL, Sara Regina Scota. **Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas (São Paulo): Mercado das Letras, 2014
- MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições do PRONERA na construção de políticas de educação do campo desenvolvimento sustentável**. Tese de Doutorado. Brasília, DF, 2003.
- MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. Reflexões a partir da tríade: Campo-Políticas Públicas-Educação. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos;
- MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Jesus de. (org.). **Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).
- TEIXEIRA, Edival S.; BERNARTT, Maria de L.; TRINDADE, Glademir A. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. São Paulo: Revista Educação e Pesquisa da USP, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.
- VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson Almeida de; ALMEIDA, Fabiola Sartin Dutra Parreira. (Org.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

DA SUPERFÍCIE LINGUÍSTICA À FORMAÇÃO DISCURSIVA: UMA ANÁLISE DAS QUESTÕES DO ENEM

GERÔNIMO, Valéria Vicente (UFPB) ¹

PONTES JÚNIOR, José Leandro Gonçalves de (UFPB) ²

SILVA, Matheus Henrique da (UFPB) ³

Introdução

De acordo a Análise do Discurso de linha Francesa, o discurso é ao mesmo tempo produto e produtor dos diversos fenômenos sociais e está sempre vinculado a uma determinada visão de mundo. Considerando isto, a proposta deste trabalho é analisar questões de língua portuguesa da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a fim de identificar relação entre as questões do Enem e a Linguística. Para tanto, este trabalho está dividido em três seções: na primeira seção, apresentaremos o aporte teórico e metodológico; na segunda seção, traçaremos um perfil do Enem, pontuando algumas características do exame e na terceira analisaremos o *corpus*, composto de quatro questões do Enem das edições de 2016 e 2017, a fim de compreendermos a relação do ENEM com o discurso da Linguística.

Referenciais teórico-metodológicos

A base teórica e metodológica deste trabalho é a Análise do Discurso de linha francesa, doravante, AD. Vamos especificar: não há apenas uma vertente da AD, e por isso é importante explicitarmos a vertente seguida e os conceitos que serão empregados. Os conceitos que vamos adotar aqui (discurso, formação discursiva e condições de produção) são os que Dominique Maingueneau expõe em *Gênese dos discursos* (2008). O método de Maingueneau vem de uma digressão,

¹ Mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling); E-mail: valeriavicentejp@gmail.com

² Mestrando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling); E-mail: leandro1947@live.com

³ Mestrando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling); E-mail: henriquematheus408@gmail.com

podemos assim dizer, que houve nos anos 80, da proposta de AD de Michel Pêcheux (1983). Uma autora brasileira conhecida que segue mais especificamente o método Pecheutiano é Eni Orlandi (2015). Vamos citá-la aqui também, não exatamente pela sua proposta Pecheutiana, que vai diferir da Maingueneau em alguns pontos, mas pela síntese notável que ela faz da articulação entre o linguístico e o social, que une a maior parte das vertentes de AD.

A AD, sobretudo na vertente dos autores que citamos, é uma forma de análise da linguagem enquanto manifestação ideológica. O analista deve considerar que cada manifestação de linguagem, cada ato de fala, implica uma tomada de posição dentro de um contexto ideológico que permite ao falante assumir determinados papéis sociais e sentir-se um “eu”, que pensa e que é autor de seus enunciados. É necessário, portanto, entender ‘ideologia’ tanto estritamente, enquanto modo de pensar de um grupo social relativamente pequeno e específico (um partido político no contexto de uma disputa nas eleições, por exemplo) como também em sentido mais amplo (uma corrente científica em oposição a outra (s): racionalismo x empirismo, por exemplo).

O método de análise, bem como os principais conceitos e noções que adotamos, como já foi dito, estão sintetizados em Orlandi (2015) e Maingueneau (2008).

DISCURSO, FORMAÇÃO DISCURSIVA E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Maingueneau, em *Gênese dos discursos* (2008, p.15), parte do conceito foucaultiano de discurso: “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite descrever como um espaço de regularidades enunciativas”. Cabe ao analista delimitar o conjunto de textos que será analisado, contanto, que deixe explícito (e justifique) o “modo de inscrição histórica” que levou em consideração para formar o *corpus*. Por “modo de inscrição histórica”, entendemos uma determinada maneira de se posicionar dentro de um contexto histórico definido. Cada ‘maneira de se posicionar’ ao enunciar é regida por determinadas regras implícitas, que definem o que pode ou não pode ser dito dentro daquele posicionamento. Cada discurso é delimitado por um conjunto dessas regras; esse conjunto,

chamado Formação Discursiva (FD), é definido por Foucault como

um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT *apud* MAINGUENEAU, 2008, p.15)

Sobre as “Condições de produção”, tanto para Orlandi como para Maingueneau, são o contexto em que o enunciado é produzido. Isto inclui tanto o lugar e a situação imediata da produção do enunciado quanto dados mais abrangentes, como o grupo político/ideológico do enunciador, quais acontecimentos contribuiram para que naquele momento se produzisse aquele enunciado etc. Tudo isso é de fundamental importância para que se possa ir além da simples ‘interpretação’ do sentido imediato e chegar-se à ‘compreensão’ do que Orlandi chamou de “gesto de interpretação”, isto é, o modo como um enunciado arroga um determinado sentido para si e silencia outros, apagando-os no ato da enunciação. É importante, para a AD em geral, a consideração de que o discurso não é homogêneo no seu sentido, por mais que se pretenda assim. Ele é constituído pela heterogeneidade, isto é, pela ocorrência de outros discursos em seu interior. Essa heterogeneidade pode ser mostrada, ou seja, explícita em citações e via outros mecanismos ou pode estar pressuposta na sua significação (mediante recusa de certos sentidos, negações polêmicas, valores etc.), sendo neste caso, heterogeneidade constitutiva (BIROLI, 2002).

Em “Análise de Discurso: princípios e procedimentos” (2015), Eni Orlandi faz distinção entre três níveis de leitura que precisam ser considerados para articular o discurso às suas condições de produção: o da “inteligibilidade”, no qual basta entender o idioma do enunciado para saber o que foi dito; a “interpretação”, que leva em conta o contexto imediato para entender a que o enunciado se refere e a “compreensão”, em que se considera não somente um sentido único, intrínseco ao enunciado ou texto, mas, indo além do evidente, o leitor procura sondar motivações, sentidos subjacentes e silenciados - não exatamente aquilo que chamamos de ‘segundas intenções’, mas principalmente os sentidos que o discurso nega e/ou aos quais se opõe; Este último nível é o mais abrangente, pois permite ao leitor perceber a interpretação que o enunciador deseja e, então, colocando-se à distância, perceber que há outros sentidos possíveis (negados, indesejados) e que há toda uma filiação de enunciados à qual este está comprometido, para poder produzir sentido daquela maneira.

Orlandi então expõe e exemplifica um método prático de análise de discurso. Sendo o objetivo da análise identificar a(s) ideologia(s) que se materializa(m) no discurso, o ponto de partida é a superfície linguística, passando pelas regularidades enunciativas e chegando à ideologia que lhe dá sentido.

A primeira etapa, então, é identificar os aspectos da linguagem em que supomos que a ideologia se manifesta mais claramente. Podemos tornar mais evidente essa carga ideológica se fizermos uma ou mais paráfrases do trecho em questão. Veremos então que aquele enunciado poderia ter sido dito de outras maneiras, e o fato de ter sido escolhida aquela, e não outra forma, indica que o discurso pode ter obedecido a determinadas regras, que associamos à formação discursiva em questão. Essa parte exige bastante sensibilidade e bom senso do analista frente aos dados históricos das condições de produção.

Todavia, para estabelecer critérios precisos de identificação de uma determinada FD é necessário que o analista leve em consideração a área correspondente ao discurso analisado. Neste trabalho, por exemplo, queremos analisar possíveis regularidades discursivas em questões de língua portuguesa no ENEM, supondo que elas estão afiliadas a determinadas concepções da sociolinguística brasileira contemporânea. É preciso, assim, recorrer aos linguistas (da área em questão) e observar as regularidades do seu discurso comparando-as com as regularidades discursivas das questões. Como dissemos anteriormente, a AD pode tratar a ideologia de forma mais abrangente ou mais restrita, e, por isso, é importante observar que a amplitude das FDs, consequentemente, varia de análise para análise.

Orlandi observa que a proposta metodológica que funda a AD, antes do desenvolvimento de suas ramificações, consiste em um retorno constante: a hipótese que motiva uma análise, geralmente a de que tal enunciado se compromete a tal ideologia, certamente vem de algum conhecimento prévio (não necessariamente profundo) que o analista tem da ideologia em questão (o modo de pensar de determinada corrente política, de determinado segmento social etc.). Esse conhecimento, grosso modo, de ordem sociológica, é confrontado pelo fato de que aquela ideologia não se materializa senão na rede de significantes da linguagem, cuja análise requer conhecimentos de ordem linguística (estrutural), que permitem perceber que o modo como um sujeito interpreta e expressa um acontecimento não é ‘original’, de sua autoria, não é uma precisa correspondência termo-objeto feita de imediato à situação, mas é uma estrutura pronta, já usada em outros momentos, em outras situações, por outros sujeitos. E esses outros sujeitos e situações, por sua vez, exigem que se aprofunde o conhecimento das

condições de produção, o que exige um conhecimento mais profundo sobre o segmento social em questão (voltando à ordem sociológica), sob pena de a análise fugir das condições reais de produção dos enunciados.

ESCOLHA DAS QUESTÕES

A hipótese que motiva esta análise é a seguinte: se o ENEM é planejado de acordo com as determinações do Ministério da Educação (MEC), que, nos PCN's de Língua Portuguesa, se baseia naquilo que é ensinado por linguistas modernos, a linguagem das questões materializa um compromisso com esta ideologia (ideologia em sentido amplo, como mencionamos anteriormente) de determinadas vertentes da linguística moderna. Por isso, a escolha das questões foi feita de acordo com a relevância dos aspectos ideológicos que iríamos analisar. Na análise de cada questão buscamos explicitar quais as regularidades da FD e como podemos observá-las nas questões. Escolhemos questões de dois anos consecutivos, sendo duas de cada ano, com o objetivo de não limitar a análise a uma questão ou a um ano isolado. A nosso ver, essa escolha permite analisar as regularidades de forma mais ampla, mais dispersa pelas provas. Apesar de se tratar de uma análise de caráter qualitativo, o número de questões analisadas poderá tornar mais evidente o conjunto de regularidades das FDs.

Traçando um perfil do Enem

O Enem foi criado em 1998 com o objetivo de averiguar a performance acadêmica do aluno ao fim da educação básica. Além disso, o exame serve como meio de acesso ao ensino superior, substituindo alguns vestibulares ou complementando-os.

Qualquer pessoa pode participar do Enem, desde que esteja concluindo o ensino médio ou que o já tenha concluído. Em relação aos estudantes que não estão na última série do ensino médio e que desejam fazer a prova, estes são concebidos como treineiros, realizam as provas, mas não podem utilizar a nota do exame para ingressar no ensino superior tampouco para se candidatar a algum programa de auxílio governamental. A participação desse público no Enem deve ser compreendida, então, como meio de autoavaliação.

Com o resultado do Enem, os estudantes poderão se inscrever no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), através do qual as universidades públicas ofertam vagas. Os candidatos poderão participar também do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que oferece bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais em instituições de ensino superior da rede privada. Ainda, é possível utilizar o resultado do Enem para adquirir o financiamento de um curso de graduação em instituições privadas através do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), concedido pelo governo federal.

Até 2016, o exame era aplicado em um mesmo fim de semana. A partir de 2017, as provas passam a ser aplicadas em dois fins de semana, além disso, a ordem de aplicação das provas passou a ser a seguinte: primeiro domingo - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Redação e Ciências Humanas e suas Tecnologias; segundo domingo - Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Também até 2016, o Enem servia para emitir o certificado de conclusão do ensino médio aos maiores de 18 anos que não tivessem concluído essa etapa da educação básica. A partir de 2017, o exame é privado dessa finalidade, passando o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (Encceja), o dispositivo capaz de conceber a certificação do ensino médio.

No que se refere à estrutura da prova, a mesma é composta de 180 questões, estas, por sua vez, são organizadas por áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, área que contempla questões das disciplinas de língua portuguesa, literatura, língua estrangeira (inglês ou espanhol), artes, educação física e tecnologias da informação e comunicação; Ciências Humanas e suas Tecnologias, que contempla questões das disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que contempla questões das disciplinas de química, física e biologia e Matemática e suas Tecnologias, que compreende questões da disciplina de matemática. Além das questões objetivas, o certame solicita a produção de um texto dissertativo-argumentativo, que deve ser escrito com base em tema definido pela banca do Enem.

A prova do Enem é elaborada com base em uma matriz de referência, que define quais habilidades serão avaliadas. Ademais, língua portuguesa é a principal disciplina da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias com cerca de 63% das questões. Segundo Lopes (2018), os assuntos mais recorrentes nas questões de língua portuguesa são interpretação de textos, estrutura textual e análise de discurso, leitura e artes, variação linguística e gêneros textuais.

Análise de questões do Enem

As questões de linguagem do Enem, destinadas a verificar o nível de leitura e compreensão de textos dos estudantes, trazem geralmente um texto, verbal, imagético ou sincrético, junto a um problema cuja resolução exige certo nível de compreensão que vai além da simples identificação de informações explícitas. Para análise das questões, verificaremos nelas três aspectos: o texto da questão, o enunciado da questão e o enunciado da resposta a fim de depreendermos as relações discursivas presentes nelas.

Enem 2016

Figura 1: Questão I do Enem 2016

QUESTÃO 96

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo uma outra não prevista.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993.

Nesse texto, a autora apresenta reflexões sobre o processo de produção de sentidos, valendo-se da metalinguagem. Essa função da linguagem torna-se evidente pelo fato de o texto

- A** ressaltar a importância da intertextualidade.
- B** propor leituras diferentes das previsíveis.
- C** apresentar o ponto de vista da autora.
- D** discorrer sobre o ato de leitura.
- E** focar a participação do leitor.

O trecho citado como texto motivador é do livro “do mundo da leitura para a leitura do mundo”, no qual a autora retoma um percurso crítico que vinha fazendo a respeito da leitura, da literatura e do papel do livro didático. No trecho citado, em que ela fala sobre a concepção de leitura, podemos perceber que o seu posicionamento é semelhante ao de Ingedore Koch, exposto em trabalhos como “O texto e a construção de sentidos”. Para afirmar a leitura como “construção de significado”, frequentemente se nega a leitura como decodificação. É uma concepção que vem em oposição a outra, considerada ultrapassada ou inadequada.

No enunciado da questão, elabora-se um problema que visa avaliar o nível de interpretação de texto do estudante. E a formulação do problema mostra que a questão mesma se posiciona de acordo com a teoria exposta no texto motivador de Lajolo. Para que o aluno entenda o que está sendo solicitado na questão (ou seja, para que identifique o que caracteriza a metalinguagem), a questão traz, na formulação do problema, uma informação a respeito do texto: “a autora apresenta reflexões sobre o processo de produção de sentidos”.

Podemos parafrasear o trecho sublinhado pelo menos de duas maneiras:

- A autora apresenta reflexões sobre a leitura.
- A autora apresenta reflexões sobre “ler”.

Se a questão trouxesse uma dessas duas paráfrases, deixaria mais acessíveis (embora ainda implícitas) outras possibilidades de sentidos, pois o vocábulo “ler” ou “leitura” não é sinônimo absoluto de “produção de sentidos” ou “compreensão”, isto é, essas palavras não evocam exatamente as mesmas possibilidades de sentido. “ler” pode significar tanto “decodificar, juntar as sílabas e pronunciar as palavras ou frases” como também “compreender, sintetizar, produzir mentalmente os sentidos da palavra ou enunciado”. Há quem diga, por exemplo, que “Fulano não compreende o que lê”. Esta sentença é perfeitamente compreensível em nossa língua, apesar de não se enquadrar na definição de “leitura” apresentada por Lajolo. Então, ao usar “processo de produção de sentidos”, a questão silencia esta possibilidade de sentido, enquadrando as possibilidades de interpretação no sentido desejado, enfatizando a ação do leitor sobre o texto. Leitor de verdade é aquele “produz” o sentido.

O fato de a questão ter dito deste modo, e não outro, é um índice de que tenha obedecido a esta regularidade da FD: a de associar “leitura” e “compreensão” por sinonímia, de modo a enfatizar o leitor como agente.

Autores como Maria Lajolo, Sírío Possenti, Ingedore Koch, etc., defendem uma concepção de “leitura ativa” em oposição à “leitura passiva”. O conceito de “leitura ativa” neste caso é uma sinonímia entre “leitura” e “compreensão”. Como dissemos, não há entre estas palavras uma “sinonímia perfeita”, que permitiria a alternância dos vocábulos em toda e qualquer situação, por apresentarem um único e mesmo sentido. Para Lyons (1979) este tipo de sinonímia, se não impossível, seria bastante incomum nas línguas naturais.

Dentre as alternativas de resposta, a correta, na letra “D”, diz que a função metalinguística torna-se evidente pelo fato de o texto “discorrer sobre o ato de leitura”. Aqui não é suprimido o vocábulo “leitura”, como no

primeiro enunciado que analisamos, o que deixa um pouco mais à mostra a polissemia, todavia, “ato” delimita o sentido de “leitura”, resguardando-a da “passividade”. Por fim, o enunciado da resposta, que é alternativa da letra “D”, traz apenas a confirmação da característica principal da metalinguagem, neste caso, um texto que discorre sobre o ato de leitura.

- As regularidades da FD que podemos observar aqui são as seguintes:
- Afirmar “leitura” como “atribuição de sentido”, negando o conceito de “leitura” como “decodificação”. Essa “decodificação” é vista negativamente.
 - Afirmar o “leitor” como um sujeito ativo, que sintetiza o sentido, em oposição ao “leitor passivo”, que apenas decodifica e capta as informações.

Figura 2: Questão II do Enem 2016

QUESTÃO 97

A ÁGUA INVISÍVEL

Assim como a água corresponde a até 70% do nosso peso, ela também compõe muito daquilo que comemos, vestimos e usamos, ainda que indiretamente.

Cada quilo de carne bovina, por exemplo, exige em média 15 mil litros de água para ser produzido — desde a produção do alimento do gado até a limpeza de seus dejetos. O Brasil é um grande exportador de água na forma de soja e carne.

Um litro de leite - 75 litros

Um litro de pó de leite - 1.500 litros

Um litro de carne - 3.340 litros

Um litro de algodão - 10.500 litros

ECONOMIZAR BENS DE CONSUMO E EVITAR O DESPÉDIDO TAMBÉM É POUPAR ÁGUA.

National Geographic Brasil, n. 151, out. 2012 (adaptado).

Nessa campanha publicitária, para estimular a economia de água, o leitor é incitado a

- A** adotar práticas de consumo consciente.
- B** alterar hábitos de higienização pessoal e residencial.
- C** contrapor-se a formas indiretas de exportação de água.
- D** optar por vestuário produzido com matéria-prima reciclável.
- E** conscientizar produtores rurais sobre os custos de produção.

Diferentemente do texto motivador da questão anterior, este não trata diretamente de assuntos relacionados à linguística ou à concepção de leitura. Trata-se do cartaz de uma campanha publicitária. No texto motivador, portanto, não encontramos aquelas regularidades da FD.

Mas na formulação do problema, isto é, no enunciado da questão, queremos destacar a seguinte expressão: “Nessa campanha publicitária, para estimular a economia de água, o leitor é incitado a”

Aqui, ao contrário do que foi visto anteriormente, usa-se a voz passiva. O “leitor” é objeto da ação da campanha publicitária; ele é “incitado” a algo. Isso pareceria contradizer as regularidades encontradas na questão 96. Mas a questão não faz isso para definir o que é efetivamente um “leitor” (o que violaria as regras de formação que já destacamos). O objetivo da questão é primeiramente verificar se o estudante compreende o problema proposto, o que implica entender que um possível leitor dessa peça é alvo de persuasão. Para entender isso ao ler a questão, o estudante tem que perceber o processo de persuasão - um autor persuade um leitor. Isso inclusive requer um nível de leitura semelhante ao que Orlandi (2015) define como “compreensão”, que vai além da identificação da informação explícita no enunciado (a peça publicitária, no caso). Leva-nos, portanto, à definição de “leitura” de Lajolo, que já vimos, em que o leitor de verdade é aquele que “reconhece o tipo de interpretação que o autor pede” e pensa a respeito. Se o aluno não se colocar nesse nível mais abrangente de leitura como “compreensão”, não entenderá o que pede a questão.

A alternativa correta (letra “A”), assim como o texto motivador, não apresenta as regularidades já observadas, tratando-se da complementação do tema já colocado no texto.

Agora, analisaremos mais duas questões do exame na edição de 2017:

Figura 3: Questão I do Enem 2017

QUESTÃO 15

Sítio Gerimum
 Este é o meu lugar [...]
 Meu Gerimum é com g
 Você pode ter estranhado
 Gerimum em abundância
 Aqui era plantado
 E com a letra g
 Meu lugar foi registrado.

OLIVEIRA, H. D. *Língua Portuguesa*, n. 88, fev. 2013 (fragmento).

Nos versos de um menino de 12 anos, o emprego da palavra “Gerimum” grafada com a letra “g” tem por objetivo

- A** valorizar usos informais caracterizadores da norma nacional.
- B** confirmar o uso da norma-padrão em contexto da linguagem poética.
- C** enfatizar um processo recorrente na transformação da língua portuguesa.
- D** registrar a diversidade étnica e linguística presente no território brasileiro.
- E** reafirmar discursivamente a forte relação do falante com seu lugar de origem.

A questão traz um recorte do poema “Ô de casa?!” de Henrique de Oliveira, de 12 anos, um dos premiados da 3ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa. O texto discute sobre a relação afetiva do eu lírico com o seu lugar de origem e isso é evidenciado pelo fato do eu lírico relacionar língua e lugar, afirmando que seu “jerimum” é escrito com “G”.

Segundo a norma padrão, jerimum escrito com g é um desvio, um falar errado, no entanto, ao trazer esse texto, que traz à tona um modo de falar, ao solicitar o objetivo do emprego da palavra “Gerimum” dentro de determinado contexto e ao considerar como correta a alternativa E “reafirmar discursivamente a forte relação do falante com seu lugar de origem”, a questão traz uma noção de língua relacionada com a sociedade, a língua em uso, apontando para uma concepção sociolinguística de linguagem.

Na ótica sociolinguística não existe um falar certo, mas falares, em que um deles é tomado como variante prestígio. A heterogeneidade no comportamento linguístico deve-se ao de não sermos homogêneos.

Variedades sociais, regionais, históricos e culturais influenciam a produção linguística de forma que a língua se torna reflexo de normas culturais.

Na questão em análise, fica claro que o ato de grafar “gerimum” está relacionado à variação linguística, mais especificamente, à variedade regional. O poema escrito pelo estudante na Olimpíada de Língua Portuguesa foi produzido em homenagem ao seu pai que é vaqueiro. Henrique de Oliveira escreve o poema estabelecendo uma relação entre língua e contexto cultural. Podemos, assim, perceber a FD da Linguística, mais especificamente, da Sociolinguística, ao se conceber a linguagem do ponto de vista sociolinguístico.

Linguistas como Tânia Alkmim, Marcos Bagno, Sílvia Figueiredo Brandão entre outros, consideram que a variação linguística é uma característica das línguas naturais, dessa forma, língua e variação não se separam. A diversidade linguística deve ser concebida não como um problema, mas como um reflexo da heterogeneidade inerente à vida em sociedade.

Figura 4: Questão II do Enem 2017

QUESTÃO 38

Naquela manhã de céu limpo e ar leve, devido à chuva torrencial da noite anterior, sai a caminhar com o sol ainda escondido para tomar tenência dos primeiros movimentos da vida na roça. Num demorou nem um tiquinho e o cheiro intenso do café passado por Dona Linda me invadiu as narinas e fez a fome se acordar daquela rema letárgica derivada da longa noite de sono. Levei as mãos até a água que corria pela bica feita de bambu e o contato gelado foi de arrepiar. Mas fui em frente e levei as mãos em concha até o rosto. Com o impacto, recuei e me faltou o fôlego por alguns instantes, mas o despertar foi imediato. Já aceso, entrei na cozinha na buscação de derrubar a fome e me acercar do aconchego do calor do fogão à lenha. Foi quando dei reparo da figura esguia e discreta de uma senhora acompanhada de um garoto aparentando uns cinco anos de idade já aboletada na ponta da mesa em proseio íntimo com a dona da casa. Depois de um vigoroso “Bom dia!”, de um vaporoso aperto de mãos nas apresentações de praxe, fiquei sabendo que Dona Flor de Maio levava o filho Adão para tratamento das feridas que pipocavam por seu corpo, provocando pequenas pústulas de bordas avermelhadas.

GUIÃO, M. Disponível em: www.revistaecologico.com.br. Acesso em: 10 mar. 2014 (adaptado).

A variedade linguística da narrativa é adequada à descrição dos fatos. Por isso, a escolha de determinadas palavras e expressões usadas no texto está a serviço da

A localização dos eventos de fala no tempo ficcional.
B composição da verossimilhança do ambiente retratado.
C restrição do papel do narrador à observação das cenas relatadas.
D construção mística das personagens femininas pelo autor do texto.
E caracterização das preferências linguísticas da personagem masculina.

Nessa questão, o examinador apresenta um caso de Marcos Guião, jornalista e “apaixonado pelas plantas medicinais, que adora contar causos recolhidos em viagens pelo sertão”, segundo o próprio autor. A questão traz à discussão ainda de forma mais explícita e direta, se compararmos com a última questão analisada, a temática da variação linguística.

Compreender o emprego da variedade linguística pelo narrador-personagem é o cerne da questão. A narrativa trata-se de uma memória que relata uma vivência do narrador-personagem e essa vivência se passa pelo ambiente rural.

Na narrativa, o narrador-personagem faz uso de algumas palavras e expressões que remontam a vida na roça. É a partir do emprego desse falar mais caipira que o leitor tem uma imagem mais fidedigna do que seja o ambiente rural. Palavras e expressões como “céu limpo, sol ainda escondido, tomar tenência, num, café passado, tiquinho, dona, bica, levei as mãos em concha, já aceso, derrubar a fome, buscação, proseio, vaporoso” caracterizam o falar do homem da roça, o que na sociolinguística categorizamos como a variedade regional.

A alternativa correta da questão, portanto, é a B, “composição da verossimilhança do ambiente retratado”. O uso da variedade regional acentua a relação entre língua e lugar e é concebida como adequada à descrição dos fatos pelo próprio enunciado da questão, apontando, dessa forma, para a defesa do discurso sociolinguístico, e, conseqüentemente, a sua filiação à FD da linguística.

Gramática tradicional e linguística moderna: formações discursivas em oposição?

Depois de analisarmos as duas questões de cada prova referentes ao Enem 2016 e 2017, necessitamos entender a razão de ponderarmos que a Formação Discursiva predominante nas provas do Enem, especificamente nesses três últimos anos, é a da linguística moderna e que esta se opõe à Formação Discursiva da gramática tradicional, se assim podemos dizer.

Para falarmos sobre essa oposição entre essas duas formações discursivas e que de certa forma como chegamos a essa afirmação, nos embasamos em um capítulo de Maria Rosário Gregolin (2006) cujo título é *O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguística, ensino de língua e relevância social*.

Existem três concepções de ensino da língua das quais uma se sobressai, dependendo da filiação teórico-metodológica adotada por

determinada instituição. A primeira concepção de ensino da língua a concebe como expressão do pensamento, esta persiste desde os filósofos gregos e visa à abordagem prescritiva. Segundo Gregolin (2006), no Brasil, o apogeu dessa concepção perdurou aproximadamente até a década de 50. Essa concepção atribui à linguagem o uso coercitivo, do certo e do errado, e privilegia a escrita menosprezando a oralidade.

Com a expansão da imprensa na época da ditadura militar e os estudos da teoria da comunicação, a segunda concepção de ensino de língua surge concomitantemente com a primeira concepção, tanto que Gregolin (2006) afirma que em documentos oficiais como os *Guias Curriculares* (1970) obtinham a mistura dessas duas concepções, o ensino da gramática normativa alinhada à primeira concepção com resquícios da segunda concepção cuja linguagem é concebida como instrumento de comunicação.

Nessas duas concepções há em comum que a língua (e o ensino da mesma) é homogênea, caracterizando-a como transparente e neutra, que o falante/redator a domina podendo manuseá-la como um “instrumento” que ligamos, desligamos etc. Se atentarmos em alguns livros didáticos da língua portuguesa do século passado mesmo, não muito distante, questões do tipo “o que o autor queria dizer...”, títulos da seção de interpretação textual de um livro didático ou de um momento da disciplina “Comunicação e expressão”. Aliás, o ensino da língua nessas concepções é restrito aos aspectos fonético-fonológicos, morfossintáticos e, de modo bem superficial, aos semânticos.

Ainda na ditadura militar, segundo Gregolin (2006), a abertura política propiciou a democratização do ensino em que outras classes sociais obtiveram acesso à escola pública, logo a heterogeneidade linguística “invade” o ambiente escolar e a crise do ensino da língua, que já era sentida em anos anteriores, eclode e evidencia esse conflito teórico-metodológico que antes não era discutido, por causa da conjuntura política que não permitia que esse debate que principiou nas universidades chegasse ao mundo educacional.

Com a benéfica crise dos anos 80, como bem menciona Gregolin (2006), surgem as novas propostas para o ensino de língua portuguesa em todos os estados brasileiros, por exemplo, as *Novas Propostas para o Ensino de Língua Portuguesa*, documento citado pela autora, elaborado pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo, baseado nas teorias da sociolinguística. Apesar da inovação, sabemos que a implantação de uma perspectiva nova traz resistência e sua aplicação e adaptação não ocorrem de maneira instantânea, mas é um processo de longo prazo e o equívoco de rejeitar totalmente as duas concepções, trouxe um prejuízo irreparável ao ensino da língua como a sua preservação e adequação.

Paralelamente à sociolinguística, surge a linguística textual na qual coloca o texto no centro do ensino, “cujo objetivo passa a ser a formação do leitor / produtor competente, que sabe utilizar as estruturas da língua na produção de sentidos coesos e coerentes” (GREGOLIN, 2006, p. 9). A partir daí, a terceira concepção de ensino da língua aparece nos principais documentos dos anos 90, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais.

A terceira concepção adota a língua como interação e que seu ensino viabiliza novas habilidades linguísticas sem abandonar o que o aluno já adquiriu, aumentando os atributos para o benefício do interlocutor. Nessa perspectiva, a oralidade, as variações são incluídas no ensino da língua portuguesa, exigindo uma visão crítica da gramática, claro sem abandoná-la, logo, “aprender língua é tornar-se leitor e produtor de textos, saber utilizar a linguagem nas diferentes situações da vida social” (GREGOLIN, 2006, p. 11).

Concomitantemente a isso, os PCN's trazem também a vertente dialógica e discursiva influenciados pelas obras de Mikhail Bakhtin ⁴ e abre caminho às demais teorias discursivas e históricas como a Análise do Discurso francesa em que consideram que os interlocutores situados social e historicamente produzem e compreendem textos que abrangem os valores ideológicos de uma sociedade.

Se pensarmos na linguística moderna, ela obtém essas três concepções: as duas primeiras estão mais voltadas ao Formalismo propício às tendências estruturalistas e gerativistas que focam o seu objeto de estudo a língua (*langue*), com algumas ressalvas, e ao Funcionalismo adepto às correntes referentes ao uso, à fala (*parole*), com algumas considerações a serem feitas, pois apesar de estarem agrupadas há divergências entre elas.

Talvez esse embate entre essas três concepções seja mais visível apenas ao ensino de língua por causa dos objetivos elencados por cada um (referente à meta – passar em um concurso, ter aptidão ao redigir e ao compreender textos multimodais etc.), como algumas provas e apostilas preparatórias para concurso público usufruem mais da primeira e da segunda concepção, visto que o participante almeja obter uma boa pontuação e, para atingir isso, somente decodificando corretamente a língua, portanto, os cursinhos preparatórios, em específico os de concurso público, abrangem uma visão prescritivo-descritiva. Para exemplificar, observamos uma questão extraída de uma apostila preparatória para concurso.

⁴ Rosário Gregolin cita duas obras de Bakhtin: *Marxismo e filosofia da linguagem* e *Estética da criação verbal*.

Figura 5: Questão de concurso público

33. (FAB – EAGS – Sargento – 2012) Quanto à classificação das figuras de linguagem, coloque (1) para antítese, (2) para hipérbole, (3) para metonímia e (4) para metáfora. Depois assinale a alternativa com a sequência correta.
- I. () “Trabalhava arduamente, pois tinha de alimentar quatro bocas.”
 II. () “Eu, que era branca e linda, eis-me medonha e escura.”
 III. () “Um mundo de ideias havia em minha cabeça.”
 IV. () “Meu coração é um campo minado.”
- a) 2, 1, 3, 4.
 b) 3, 1, 2, 4.
 c) 1, 2, 4, 3.
 d) 3, 4, 1, 2.

Ao averiguarmos essa questão de nível Médio, a pretensão é decodificar e para isso o candidato precisa saber identificar as figuras de linguagem de cada item (do I ao IV) e que o enunciado elenca (antítese, hipérbole, metonímia e metáfora). Nela a segunda concepção predomina, pois o candidato precisa saber o que é uma metáfora para conseguir respondê-la como fosse um instrumento que precisamos saber manuseá-lo, advertimos que esse conhecimento é importante, mas não é o suficiente para a formação de leitores e produtores de textos, por exemplo, e nesse tipo de questão, o candidato não necessita saber de todas as figuras de linguagem, se ele souber que hipérbole expressa exagero e correlacionar a figura à expressão “um mundo de ideias”, por eliminação ele marca a alternativa B.

Já os PCN’s, os DCN’s e os OCN’s visam à terceira concepção de ensino de língua, pois estabelecem como objetivo formar um cidadão que compreenda a leitura e a oralidade, que saiba produzir textos orais e escritos, adequados à situação de interação sociodiscursiva. Dessa forma, o Enem, o Saeb, a Prova Brasil, as Olimpíadas de Língua Portuguesa e de Matemática, o Enade (este é destinado ao Ensino Superior), alicerçados pelos documentos supracitados, tendem a preparar esse aluno, sobretudo, a avaliar a educação básica em todas as modalidades e o ensino superior a fim de oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências.

Com base nessas exposições, retificamos a proposta inicial e a especificamos da seguinte forma:

FD abordagem prescritivo-descritiva

×

FD abordagem interativo-discursiva sócio-histórica

Lembremos de que esta oposição não é assim tão estanque, as duas formações discursivas entram em interseção entre si, principalmente ao se referir às tendências teóricas da linguística. Se observarmos as questões do Enem, inclusive as que analisamos, a escolha dos textos motivadores (questão 96, Enem 2016, por exemplo) e a formulação dos enunciados das questões recorrem ao contexto sócio-histórico, cultural, político e ideológico que apontam para a predominância da FD abordagem interativo-discursiva sócio-histórica. Comparando a questão 14 do Enem 2018 com a do concurso, para respondermos aquela não necessitamos identificar onde localiza a metáfora e a ironia, embora precisássemos saber se percebemos que há esse efeito de sentido, ou melhor, que todas as obras publicadas naquela época usufruíam desse recurso discursivo.

Por meio do interdiscurso, todos os discursos, que existem até hoje que acoplam o universo discursivo, circulam e constituem vários campos discursivos, que cada um é um domínio que agrupa o que há em comum, de modo bem amplo, Matemática, Língua Portuguesa, Saúde, Educação etc., mesmo que estejam congregados, há divergências nessa esfera, assim, forma o espaço discursivo que é constituído pelo “outro privilegiado”, uma relação de oposição que por meio do “outro” constitui o “eu”, e, a partir daí, no espaço discursivo, compreendemos a interseção opositiva entre essas duas formações discursivas, a abordagem prescritivo-descritiva e a abordagem interativo-discursiva sócio-histórica.

Considerações finais

Após analisarmos algumas questões dos três anos consecutivos do ENEM - 2016, 2017 e 2018 - podemos salientar que há recorrência da formação discursiva da abordagem interativo-discursiva sócio-histórica, cuja concepção de linguagem adotada visa à linguagem como processo de interação. Esta FD se opõe a FD da abordagem prescritivo-descritiva que concebe a linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Apesar de que essa oposição não seja tão estagnada, pois visualizamos uma interseção entre elas, estabelecendo um espaço discursivo.

Essas formações discursivas constituem o interdiscurso em que podemos verificar a formação ideológica que prevalece nesse certame, fundamentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir dos anos 90. Também percebemos que a escolha dos textos que compõe o exame pode traçar um perfil característico e único em um determinado ano, por exemplo,

o de 2018, embora as questões enfatizem predominantemente a supracitada formação discursiva visível nos anos anteriores.

Salientamos, inclusive, que esta discussão não está cessada, que há muito a ser refletido e a crise do ensino de língua e de identidade lançada antes dos anos 80, nos permita a constituir uma consciência mais crítica sobre o ensino de língua e o que é ser brasileiro que, como afirma Gregolin (2006, p. 15), “esse é um ganho social imenso, impossível de ser apagado”.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- BIROLI, Flávia. A **literatura e as “baixas vozes”**: um ensaio sobre ficção, história e heterogeneidade. *História Social*. n. 8/9, Campinas – SP, p. 143-172, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. Prova ENEM 2016. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2016/CAD_ENEM_2016_DIA_2_05_AMARELO.pdf Acesso em: 14 nov. 2018
- BRASIL, Ministério da Educação. Prova ENEM 2017. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_prova_a_zul_5112017.pdf Acesso em: 15 nov. 2018
- BRASIL, Ministério da Educação. Prova ENEM 2018. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/1DIA_03_BRANCO_BAIXA.pdf Acesso em: 17 nov. 2018
- FRIGHETTO, Gisele Novaes. **Um útero é do tamanho de um útero, ou sobre as interdições do feminino**. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 44, v. 3, p. 1303-1317, set./dez. 2015.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, Carlos Alberto *et al.* *A relevância social da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.
- GUIÃO, Marcos. Disponível em: <http://www.ervanariamarcosguiao.com/sobrenos-1> Acesso: 05 dez. 2018
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- LOPES, Karina. **Os 5 assuntos de Português que mais caem no Enem**. Disponível em: <https://geekiegames.geekie.com.br/blog/os-5-assuntos-de-portugues-enem-que-mais-caem/> Acesso em: 02 dez. 2018
- LYONS, John. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Nacional, 1979.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Trad. de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2015.

PESTANA, Fernando. **A gramática para concursos públicos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Método Editorial, 2017. (Série Provas e Concursos)

CONSTRUINDO VIDAS: A BIOGRAFIA NAS AULA DE HISTÓRIA

LAVEZO, Juliana Aparecida (USP) ¹

Introdução

Quais os desafios enfrentados ao se escrever uma vida? Ricoeur já mencionara que escrever uma vida era outra história, uma história inacabada (RICOEUR, 2007). Será que, ao escrever uma história de vida, é possível esgotá-la?

A biografia foi vista durante muito tempo como modelo de história tradicional e, desta forma, criticada, fora relegada às enciclopédias e aos dicionários, mas hoje ganha uma nova roupagem. Desde meados do século XX, sob influência da Nova História Francesa e com o advento da Psicanálise, o indivíduo se tornou passível de estudos e sujeito destes. Alguns historiadores mencionam que a biografia “retorna” por conta do advento da história política. Olhar a história através de uma vida singular se tornou recorrente no meio acadêmico, no qual, cada vez mais, jovens historiadores se aventuram na difícil tarefa de escrever uma vida.

O que salientamos aqui, todavia, é que hoje encontramos, neste gênero, uma problemática renovada, delineada e modificada através do tempo que nos propõe debater a historiografia. É digno de nota ressaltarmos que o interesse pelas trajetórias individuais ressurgiu devido ao “descrédito das totalizações, dos modelos explicativos genéricos e das ideias de sujeito universal.” (SCHMIDT, 1997, p. 123)

Nas palavras de Schmidt (1997), a biografia está na moda e a explicação para o crescente interesse em personagens do passado estaria na “busca de identidade de um presente marcado pela aceleração temporal, pela massificação cultural e pela crise das utopias.” (SCHMIDT, 1997, p. 122) Esta emergência da biografia está relacionada com a crise do paradigma estruturalista em voga na historiografia a partir dos anos 60.

No que concerne ao biografado, os estudos biográficos têm-se direcionado, desde as últimas décadas do século XX, à inserção das classes populares, do indivíduo comum, do sujeito simples, do camponês, do moleiro, da *gente miúda*, nas palavras de Schmidt. “Nos anos anteriores, a

¹ Doutoranda em História Social pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Programa de pós-graduação em História Social, email: julavezzo@hotmail.com.

maioria dos historiadores pensava que as classes populares não podiam ser objeto da história a não ser numa abordagem quantitativa.” (LORIGA, 1998, p. 225)

Com a crescente publicação de literatura de cunho biográfico, como diários, biografias e autobiografias, o professor pode trazer a escrita biográfica para a sala de aula, atraindo o aluno para mais perto de si e dos temas abordados, se tratando de um tipo de narrativa que mostra mais aproximação com os alunos, por tratar do cotidiano, trazendo modelos de vida (bons ou ruins). Muitos pesquisadores do gênero biográfico afirmam que esse possui um objetivo pedagógico na medida em que se apresentam os “erros” e “acertos” de uma vida, tornando-se exemplos a serem seguidos.

Longe de esgotar as questões sobre o tema, haja vista os limites da discussão aqui propostas, o objetivo deste artigo é analisar o uso das biografias nas aulas de História e sua apresentação (ou não) nos livros didáticos do sexto ano do ensino fundamental da referida disciplina.

Por fim, analisamos alguns livros didáticos de História e discutimos brevemente seus conteúdos e como a biografia está sendo utilizada neles. A intenção não é elencar qual é o melhor ou pior material, mas sim verificar as abordagens usadas e a ocorrência da biografia ali para que o professor possa desenvolver sua aula.

O ensino de História: tecendo debates

A História enquanto disciplina nos bancos escolares visa contribuir para a reflexão crítica acerca dos fatos históricos assim como para o desenvolvimento e aplicação do conceito de cidadania em nosso tempo, formando, assim, sujeitos atuantes em nossa sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) norteiam alguns objetivos para as aulas de História, como: identificar as relações sociais em seu grupo de convívio, situar os acontecimentos históricos, compreender que as histórias individuais integram as histórias coletivas, conhecer a diversidade étnica de nosso país e respeitá-la, dominar procedimentos de pesquisa, valorizar o patrimônio cultural e o direito à cidadania dos indivíduos, entre outros.

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2017) elenca as competências específicas da disciplina para o ensino fundamental, dentre elas podemos destacar: compreender acontecimentos históricos, a historicidade no tempo e no espaço, elaborar questionamentos, hipóteses e argumentos em relação a documentos, problematizar conceitos, avaliar, produzir e utilizar tecnologias de modo crítico, entre outras.

Ao atuar em sala, o professor tem a tarefa de articular, conforme a sequência didática de suas aulas, tais objetivos gerais e competências e especificá-los de acordo com o conteúdo ou temática abordada em aula. Para que o trabalho em sala seja efetuado com sucesso, o professor deve se munir de vários critérios de seleção e organização de aula e posteriormente orientar seus alunos para que estes sejam autônomos na produção do conhecimento histórico. Conforme está explícito nos PCNs (1998):

Entre os procedimentos é importante que aprendam a coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas; selecionar eventos e sujeitos históricos e estabelecer relações entre eles no tempo; observar e perceber transformações, permanências, semelhanças e diferenças; identificar ritmos e durações temporais; reconhecer autorias nas obras e distinguir diferentes versões históricas; diferenciar conceitos históricos e suas relações com contextos; e elaborar trabalhos individuais e coletivos (textos, murais, desenhos, quadros cronológicos e maquetes) que organizem estudos, pesquisas e reflexões. (BRASIL, 1998, p.45)

Com a BNCC aprovada em 2017 algumas mudanças surgem no que concerne aos iniciais do ensino fundamental, pois esta traz o tema da constituição do sujeito, o “eu” e o “outro”, temas abordados nos anos iniciais da alfabetização, mas que desaparecem nos anos finais do ensino fundamental.

O próprio documento menciona que o processo de constituição do sujeito é longo e complexo e que este compreende a si mesmo através de suas vivências cotidianas e ao passo em que reconhece que existe um “outro”. Ora, é importante trazermos aqui uma indagação no que se refere a esse processo: se o desenvolvimento do sujeito se dá durante um período longo, porque temas relacionados à identidade só aparecem no currículo dos anos iniciais no ensino fundamental?

Bittencourt (2004) ressalta que a constituição de identidades “associam-se à formação de cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular.” (BITTENCOURT, 2004, p.121). Os PCNs apontam

como um dos seus objetivos a constituição de identidades, o que nesse caso, vai de encontro com as trajetórias individuais.

Os conteúdos em História visam três grandes intenções, conforme salientadas pelos PCNs “contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes; favorecer o conhecimento de diversas sociedades e propiciar a compreensão da interação das histórias individuais e coletivas.” (BRASIL, 1998, p.46)

O professor, tendo em vista tais preceitos que orientam os conteúdos em história, deve buscar e criar relações de mudanças e permanências de fatos (e/ou o aparato cultural de uma sociedade), suscitar e propor debates baseados em fundamentos éticos e historicamente adequados, problematizar temas, relacionando-os com a vivência do aluno a fim de que esse possa assimilá-lo de forma mais eficaz.

Bittencourt (2004) trata o tema da identidade em sua pluralidade – individual, social, étnica, sexual, gênero, idade, assim como nacional e regional – tendo de ser abordado em suas diferentes perspectivas de acordo com a necessidade manifestada em sala de aula.

O professor de História teria, portanto, um duplo desafio: se manter pesquisador e educador ao mesmo tempo, visto que tais abordagens e temas em História necessitam a atualização de temas. Ao trabalhar o gênero biográfico e a escrita de história de vida, o professor se depara com um tema em ascensão, que ocupa um importante lugar nas prateleiras das livrarias atuais. Como trabalhar? O que propor em sala? É o que se pretende responder com este trabalho, evidenciando que é possível trabalhar histórias de vida em sala de aula sob outra vertente que não é mais a tradicional e pedante conhecida pelas gerações passadas.

A biografia em sala de aula

Os professores de hoje podem estranhar o trabalho com biografia em sala de aula, pois estes tiveram aulas de história muitas vezes por meio delas, onde tinham que decorar datas e fatos relacionados aos heróis nacionais. Além de estar no campo de conhecimento interdisciplinar, ou seja, que não limita a uma única disciplina ou área de conhecimento, a biografia visa despertar o interesse dos alunos perante um fato ou contexto social abordado e auxiliá-los no processo de aquisição do conhecimento.

É fácil encontrar alunos que se interessam por algum personagem histórico por conta de algum filme, série de TV, livro e até mesmo jogos de videogame. O fato é que a biografia se tornou ainda mais próxima de todos

nós nos dias de hoje, o que nos desperta curiosidade e interesse em saber mais sobre o outro.

A escrita de uma história de vida pode ser fonte inesgotável de produção de conhecimento para professores das ciências humanas, como também de outras áreas, por exemplo a Literatura. A biografia pode ser considerada um gênero híbrido, de fronteira, que dialoga com diferentes áreas do saber. Tais fatores somados ao interesse pela vida privada que reside em todos nós, faz da biografia gênero ilimitado e cheio de possibilidades de trabalho em sala.

Esse caráter popular é o primeiro dos atrativos da biografia como instrumento de ensino de História: ela se apresenta como um meio que facilita a discussão histórica ao despertar a curiosidade dos alunos porque fornece nomes e faces aos processos históricos. Ou seja, a biografia personaliza a História que enfoca estruturas e processos amplos (SILVA, 2009, p. 17)

Conhecer e aprender História através de personagens conhecidos (ou não) e associá-los aos contextos históricos é fornecer as ferramentas mais básicas para que eles conheçam e, mais além, que se interessem por esses momentos históricos. É importante ressaltar que uma vida nunca poderá ser trabalhada como algo linear e cronologicamente previsível, ou ainda, predestinada a algo. Deve-se considerar que a vida de um sujeito é permeada de altos e baixos, rupturas e permanências, mudanças de opinião e tomadas de decisão, o que muitas vezes pode não agregar sentido *a priori*, mas que analisados em toda sua extensão podem ser compreendidos. Há de se evitar os excessos e tentativas de se criar heróis, como se fazia nos primórdios com tal gênero. Há de se precaver de que a biografia em sala de aula não será apenas um trabalho feito como pesquisa e finalizado assim, mas que a partir da biografia seja expandido o conteúdo e abordadas todas as possibilidades de aprender sobre tal personagem e período através de diferentes instrumentos e materiais didáticos.

Silva (2009) elenca sugestões de trabalho com biografia em sala de aula. Entre estas figuras, encontram-se: Cândido Portinari, Che Guevara, Mansa Mussa e Francisco Félix de Souza. No primeiro caso, o professor de História ao trabalhar com o conteúdo “Economia cafeeira/Café no Brasil” poderá trazer em sala imagens de telas de Portinari, onde este retrata o trabalho nos cafezais e os escravos. Junto ao professor de arte poderá se desenvolver um trabalho de reprodução ou ainda de releitura destas obras.

Assim sendo, o professor analisará o contexto histórico através das obras de um importante pintor nascido no interior paulista.

A seleção da biografia e dos personagens históricos a serem trabalhados depende exclusivamente do interesse do professor, em conjunto com os interesses e realidades de seus alunos, assim como a disponibilidade de obras ou material didático para trabalhar. O professor deverá se informar previamente sobre a disponibilidade de fontes que terá em mãos para trabalhar em sala.

Depois de ter selecionado a personagem, caberá ao professor escolher o melhor modo para desenvolvê-la em sala, seja como atividade ou leitura. Essa seleção dependerá do conteúdo a ser abordado em sala, das obras disponíveis e da realidade de seus alunos. Dessa forma, alunos e professores mergulharão em um universo de aventuras e reviravoltas na vida desses atores históricos.

Os livros didáticos de História

Nesta parte, buscou-se apresentar a disposição das biografias nos materiais didáticos de História do 6º ano de escolas públicas. A forma como a biografia foi apresentada, seja em texto ou atividade, foi analisada e comentada, fazendo relação com o restante deste trabalho e toda sua fundamentação teórica.

O livro didático tem sido alvo de críticas durante as últimas décadas no Brasil. Alguns professores o tratam como culpado pelo fracasso escolar dos últimos tempos, outros calam-se ou se posicionam de maneira favorável ao material. Ainda assim, o livro didático continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que consideram-no como referencial básico de estudo.

Para que o livro didático desempenhe sua função primordial no processo ensino aprendizagem, é necessário que ele cumpra com algumas atribuições que lhe são cabíveis, como por exemplo, atividades e exercícios que sejam significativos para os alunos; o livro deve apresentar níveis de rigor e precisão apropriados à série a que se destina; linguagem clara; estar de acordo com a proposta pedagógica da escola; ter o conteúdo e terminologia bem definidos, de forma que o aluno perceba relação do que é estudado com seu contexto social vivido. Além das proposições definidas acima, o livro pode conter quebra-cabeças e situações-problemas que desafiem os alunos a buscar respostas para além das aulas, ou seja, o material também é motor propulsor de novas questões e reformulações.

Bittencourt (2004), ao analisar os livros didáticos de História, atribui como funções deste “a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e contextos.” (BITTENCOURT, 2004, p. 307)

A autora ainda salienta que a disciplina de História movimenta uma produção ampla de materiais paradidáticos, o que para o mercado editorial é bastante favorável. Notam-se algumas alterações nos livros destinados às primeiras séries do Ensino Fundamental que estão seguindo as propostas dos PCNs, ou seja, em pleno processo de renovação, desvinculando dos antigos conteúdos baseados nos Estudos Sociais. Estas obras estão, portanto, revelando um maior cuidado quanto ao uso de conceitos históricos, principalmente no que se refere às questões de tempo e espaço, ou ainda, de questões multiculturais.

As novas tendências presentes nos livros de História são evidentes e tendem a desvincular do ensino tradicional até então tido como referencial aos livros didáticos. Ainda assim há de se observar com cautela tais mudanças, segundo Bittencourt (2004):

Inspirados em obras estrangeiras, francesas sobretudo, que organizam os chamados “dossiês”, nos quais é apresentada uma série de dados adicionais ao texto geral, têm-se esmerado na inclusão de documentos. Estes são de natureza diversa, destacando-se excertos de notícias de jornais, de obras literárias, de obras de gráficos, mapas e dados estatísticos. As ilustrações, na maioria dos livros, continuam sendo apresentadas sem as devidas referências de origem (autoria, data, locais de produção e preservação) e, assim como os demais documentos de análise que permitam uma atividade pedagógica adequada para um aproveitamento consistente desse material (BITTENCOURT, 2004, p. 310)

As renovações também se apresentam no sentido de favorecer uma maior liberdade do professor em relação à realização de suas tarefas, na escolha de textos e documentos a serem utilizados em aula. Por parte dos livros didáticos atuais há o incentivo à leitura de textos complementares, a sugestões de outros livros e filmes, enfim, evidenciando que o livro didático não é e nem deve ser considerado autossuficiente.

Entretanto, o livro didático requer algumas preocupações em sua elaboração, como por exemplo, número de páginas, extensão das frases, quantidade de conceitos, a fim de se adequar a faixa etária que irá utilizá-lo. Bittencourt (2004) cita que a escrita do livro didático necessita atenção e cautela, pois é fruto da elaboração de pessoas adultas destinado a um público de outra faixa etária e outra geração.

Para o efetivo sucesso das atividades propostas pelos livros didáticos é digno de nota salientar que estas devem sempre estar vinculadas ao tema proposto em aula e, mais do que isso, estabelecer relações entre as situações históricas ou entre os documentos expostos nos capítulos, etc.

Por servir a um mercado, é importante ressaltar que muitas vezes os livros têm autores diferentes, o autor da obra não é o mesmo do conteúdo pedagógico ou, ainda, aquele que elabora a redação dos textos não é o mesmo que se encarrega da elaboração das atividades e exercícios, ou seja, essa divisão do trabalho tem acarretado um descompasso entre o texto dos capítulos e as atividades propostas.

Procedimentos metodológicos

De acordo com o que foi explicitado nos tópicos anteriores, procurou-se demonstrar aqui o que foi tratado teoricamente, agora na prática. Neste caso, objetivou-se analisar livros didáticos de História a fim de se fazer um levantamento sobre como são utilizadas as biografias, quais são as biografias utilizadas nos livros e buscar a melhor (ou mais plausível) opção para se trabalhar a biografia em sala de aula.

O material didático refere-se ao 6º ano do Ensino Fundamental II das escolas públicas de uma cidade do interior do estado de São Paulo, todos como sugestão do PNLD e já alinhados com a BNCC. A fim de analisarmos vários exemplares e buscar suas diferenças e peculiaridades, optou-se por analisar seis exemplares de materiais didáticos. Este recorte por ano/série foi pensado para que a análise fosse coerente com os temas da disciplina, uma vez que esta os divide pela periodização histórica, ou seja, haverá aqui, um encontro de temas e até mesmo personagens similares entre si.

Análise das unidades dos livros didáticos

As análises que se seguem foram feitas a partir de dados quantitativos, ou seja, verificou-se a ocorrência das biografias em cada material didático e/ou também a partir de uma análise qualitativa, ou seja, como a temática é abordada em alguma unidade ou capítulo do livro. Após

essa verificação, analisou-se o caráter da biografia, em especial o personagem retratado, a forma como é retratado e o espaço que o material dedica-se a este gênero textual. A tabela seguinte apresenta a análise dos materiais didáticos:

N N	Dados do livro	Personagens históricos trabalhados	Análise
1 1	<i>Historiar</i> , da Editora Saraiva e tem como autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, edição de 2018	Espártaco, Catarina de Siena, Cristina de Pisano e Joana d’Arc.	O livro traz a biografia de Espártaco dentro de um texto que compõe uma atividade chamada “Outras histórias”. No conteúdo que se refere à Idade Média, o livro dedica uma parte que intitula de “Protagonismo feminino” e apresenta sucintamente as biografias de mulheres como Joana d’Arc, Cristina de Pisano e Catarina de Siena.
2 2	<i>História.doc</i> , da Editora Saraiva, tendo como autores Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho, edição de 2018	Hamurábi, Freud, Rei Salomão, Péricles, Homero, Espártaco, Rômulo e Remo, Sócrates, Platão, Aristóteles, Paulo de Tarso, Átila e São Francisco de Assis.	O livro traz biografias de personagens diversos nas mais variadas formas, seja como texto complementar, atividade, texto de conteúdo de aula e também texto introdutório de capítulo. O livro possui uma seção específica que apresenta histórias individuais, chama-se “Outras histórias – personagens”, mas também utiliza-se de boxes informativos sobre indivíduos na história.
3 3	<i>Inspire História</i> , Editora FTD, tendo como autores Reinaldo Seriacopi e	Rainha de Sabá, Alexandre Magno.	O livro apresenta a biografia da Rainha de Sabá no box “Para saber mais” no final do capítulo. A figura de Alexandre Magno aparece em meio ao conteúdo abordado pelo

	Gislaine Azevedo, ano de 2018		livro.
4 4	<i>Geração Alpha</i> , Editora SM, tendo como autora Débora Yumi Motooka, ano de 2018	Sócrates, Alexandre Magno	A biografia de Sócrates aparece em meio ao conteúdo de aula, o mesmo se dá em relação a Alexandre Magno.
5 5	<i>Teláris</i> , Editora Ática, tendo como autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, ano de 2018	Alexandre Magno, Sócrates, Platão, Aristóteles, Arquimedes, Cleópatra, Diocleciano, Constantino, Teodósio, Rômulo Augusto, Teodora, Maomé	O livro relaciona o nome de Alexandre ao conteúdo abordado e suas conquistas. Os filósofos gregos Sócrates, Platão e Aristóteles aparecem com biografias resumidas ao longo dos conteúdos do livro. Há um box “Conheça mais” que traz as biografias de Arquimedes e Cleópatra. Apresenta biografias resumidas dos imperadores romanos como conteúdo. Uma parte do texto deste capítulo é dedicado à imperadora bizantina Teodora. No capítulo que se refere aos Árabes, há uma parte dedicada à história do profeta Maomé.
6 6	<i>História, Sociedade e Cidadania</i> da Editora FTD, tendo como autor Alfredo Boulos Júnior, ano de 2018	Niède Guidon, São Francisco de Assis.	A biografia da arqueóloga Niède Guidon aparece no box “Para saber mais”, como um acréscimo do conteúdo estudado no capítulo. A vida de São Francisco de Assis é tratada em uma atividade chamada “Para refletir”.

Apresentação e discussão dos resultados

De todos os livros analisados, observou-se que a biografia ainda se encontra muito reduzida, seja na quantidade distribuída entre os livros, seja na forma como a biografia é trabalhada. O mais comum de se encontrar são as notas biográficas de canto de página, notas de rodapé ou ainda em quadros do estilo “Você sabia?” a fim de instigar ou proporcionar curiosidade nos alunos. A biografia seria, portanto, a cereja do bolo. Possui, nesse sentido, caráter meramente ilustrativo, apresenta-se como detalhe ou como algo curioso/especulativo. Ela aparece como um complemento, mas não como algo principal dentro do livro didático.

Os livros *Teláris* e *História.doc* são os que mais trouxeram personagens e suas trajetórias, porém, nenhum deles trabalhou a biografia de forma aprofundada. O livro *Teláris*, por exemplo, traz de forma resumida, os imperadores romanos Dioclesiano, Constantino e Teodósio, ressaltando apenas alguns feitos de seus governos. Já o livro *História.doc* apresenta algumas biografias em seções diferenciadas, e também, nos próprios textos de conteúdo a ser desenvolvido em sala. Ele se mostra melhor organizado nesse sentido, há capítulos do livro que é iniciado através da perspectiva individual, ou seja, a partir da história de uma personagem passamos a aprender o conteúdo daquele capítulo. Há também atividades que incluem a história de personagens onde é possível um maior aprofundamento do gênero para o trabalho do professor.

Os demais materiais didáticos tratam de forma superficial a história individual, contribuindo para a minimização da biografia, como já se salientou aqui. O fato desses livros estarem alinhados à BNCC e virem reformulados não apresenta nenhuma mudança na forma como a biografia é tratada. Nesse sentido, ela continua sendo apresentada como gênero menor nos materiais didáticos.

Vale lembrar que a biografia é interdisciplinar, cabendo não só a disciplina de História estudá-la, mas também, à Língua Portuguesa, Filosofia e demais áreas; qualquer professor pode relacionar o tema da aula à importância significativa de uma personagem. O professor de Ciências explica Evolução a partir de Darwin, então, por que não trabalhar sua história de vida? Há filmes e documentários que poderão auxiliá-lo. Neste sentido, a personagem é primordial para o entendimento das causas, dos efeitos e motivações que levaram determinado indivíduo em determinada época a agir de uma maneira e não de outra. O homem é fruto de seu tempo.

A tarefa maior na qual se inserem os professores de História é a de quebrar o paradigma da biografia enquanto gênero marginal e pobre de

sentido. É de fazer valer o legado que este ou aquele indivíduo deixou para a posteridade, é atribuir significado, ressignificá-lo, compreender o uno e também o todo, entender que a História enquanto ciência se faz da soma de várias trajetórias individuais interligadas, dando sentido, assim, à minha, à nossa história de vida.

Considerações finais

Com base no que foi exposto, podemos compreender que a biografia ainda hoje é utilizada em sala de aula, de modo interdisciplinar, mas muitas vezes de maneira pontual, acessória e não em sua abundância de sentido. É importante ressaltar a forma como as histórias de vidas são analisadas e compreendidas em sala de aula, pois, como se discutiu aqui, hoje a biografia não está mais somente atrelada à história dos grandes homens e grandes feitos, mas também da gente miúda, que não são celebridades, ou seja, pessoas comuns como nós. Talvez, se fosse trabalhada de outra forma em sala de aula, seria mais produtiva. Poderíamos até mesmo aproximarmos mais nossos alunos de nós, com suas histórias de vidas, relatos de experiências, entre outros textos do gênero.

Por se tratar de um gênero interdisciplinar, mas ainda assim de um tipo de texto específico, muitas vezes o que se pode observar é que a produção de histórias de vidas e até mesmo das autobiografias acontecem nas aulas de Língua Portuguesa, ficando sob responsabilidade somente desse professor, quando poderiam acontecer em qualquer aula.

Da zona limítrofe entre História e ficção, da História dos heróis e de santos, a biografia ainda hoje se delinea como um gênero composto por inúmeras indagações e implicações que devem ser analisadas, e ao biógrafo e ao historiador cabem a cautela e a responsabilidade de escrever e como escrever uma vida.

Como sugestões de aulas foram mencionadas aqui algumas personagens históricas que são frequentemente trazidas à sala de aula e propostas de trabalho com diferentes mídias. A escolha da personagem irá depender exclusivamente do propósito do professor assim como o material/obra que ele tem em mãos e a realidade de seus alunos.

O professor deve enfatizar em seu discurso que uma vida nunca poderá ser escrita em sua plenitude, pois sempre se terá algo a mais para escrever. Assim como não há predestinações definidas e que as vidas são sempre compostas de indecisões, incertezas, dúvidas, rupturas e permanências, o que não se pode atribuir, portanto, linearidade e fazê-las completas em sentido.

Por fim, ao tratar-se do material didático que as escolas brasileiras têm acesso, analisaram-se algumas obras a fim de se verificar como a biografia era abordada. A tentativa aqui não foi elencar um livro melhor que outro, mas analisar o material didático que as escolas públicas têm acesso e como tal conteúdo está sendo abordado. É digno de nota enfatizar que o livro é um produto, ou seja, há um mercado editorial por trás de sua produção e há diversos interesses.

O resultado que se obteve foi de que a biografia ainda é abordada de forma muito restrita em alguns livros didáticos, servindo como nota de rodapé ou curiosidade. A maioria dos livros privilegia abordagens macro orientadas não permitindo assim que a personagem histórica se relacione com a história total e muitas vezes personagem e contexto permanecem isolados, cada qual no seu lugar, o que pode deixar o aluno desorientado, sem entender sua relação.

Referências bibliográficas

- BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. Coleção Repensando o Ensino. São Paulo: Editora Contexto, 2001.
- _____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004
- BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais – Primeiro e Segundo Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2017.
- LEVILLAIN, Phillippe. Os protagonistas: da biografia. In: REMOND, René. e outros (org.) **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- LORIGA, Sabina. A biografia como problema. In: REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas. A experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1998.
- RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.
- PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

SCHMITD, Benito. Construindo biografias. Historiadores e jornalistas: aproximações e afastamentos. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n.19, 1997.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

GEOETNOGRAFIA, AGIR COMUNICATIVO E FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

CARNEIRO, Rosalvo Nobre (UERN)¹

Introdução

A partir de 2017, o curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), por iniciativa da coordenação do Estágio Curricular Supervisionado implantou inovações no âmbito da formação, especificamente a inserção do método geoetnográfico (SOUZA, 2013). Este estudo resulta das reflexões e análises e da troca de experiências a partir desta inserção.

O norte é a compreensão do espaço escolar como um mundo da vida, conceito complementar ao de agir comunicativo (HABERMAS, 2012), e estruturado pelas tradições culturais e seus saberes de fundo, pelos grupos sociais e suas normas instituídas e pelas pessoas e suas identidades. Essas estruturas nos inserem numa compreensão de mundo constituído, para efeitos didáticos, pelo mundo objetivo ou a totalidade das coisas e objetos existentes, o mundo social ou a totalidade das normas válidas e o mundo subjetivo ou a totalidade das experiências pessoais.

Neste contexto, esclarece-se que a nossa experiência docente do referido curso desde 2007 caminhou no sentido do reconhecimento de todas as qualidades, mas notadamente das fragilidades ao modo como o Estágio Curricular estava organizado no projeto pedagógico do curso e na prática docente até então. Exemplifica-se, assim, com a existência da prática no final do curso (FERNANDES; CARNEIRO; NETO, 2008). Este modelo foi substituído em 2014 com o estágio a partir da metade do curso, mas ainda focado na dimensão objetivada do mundo.

Estes “paradigmas” são repensados com a inclusão das dimensões do mundo subjetivo e do mundo intersubjetivo, da subjetividade e da intersubjetividade, da reconstrução das identidades dos estagiários e da valorização do reconhecimento social por meio do desenvolvimento da “competência comunicativa”, do uso da linguagem como função de

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mestrado em Ensino do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) e do Departamento de Geografia (DGE), rosalconobre@uern.br

entendimento.

Buscou-se, assim, valorizar uma vivência que pudesse contemplar as experiências na dimensão da totalidade dos fatos, na totalidade das normas válidas e na totalidade das expressões subjetivas as quais Habermas (2012) associa, respectivamente, o mundo objetivo, o mundo intersubjetivo/social e o mundo subjetivo no interior dos quais a nossa capacidade de fala e de ação se constrói, a nossa competência comunicativa entendida como a capacidade de participar de contextos sociais complexos.

Deste modo, analisamos as ações formativas propostas aos estagiários, em etapas do ensino fundamental e do ensino médio, para compreender a relevância da abordagem geoetnográfica utilizada no processo formativo. Complementarmente, analisar o papel do agir comunicativo neste processo pelo seu potencial reflexivo, emancipatório, formador de consensos e de reconstrução das identidades pessoais.

Para estabelecer a relação entre as necessidades atuais de formação e a relevância Estágio Curricular, iniciamos a análise apresentando suas variáveis contemporâneas, particularmente em Geografia. Na sequência, abordamos a experiência do estágio geoetnográfico, especialmente com a inserção de elementos da experiência vivencial, emocional e compreensiva sobre a realidade escolar, valorizando o uso da fala voltado para o entendimento e a reconstrução de imagens e narrativas pessoais e coletivas compartilhadas.

Assim, do ponto de vista metodológico, analisamos a experiências desenvolvidas nos semestres 2017.2, 2018.1 e 2018.2. Neste contexto, envolveu, respectivamente, as disciplinas de Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia III (OESG III), referente à etapa de observação e coparticipação no Ensino Médio; Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia II (OESG II), etapa de regência em sala de aula no Ensino Fundamental; Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia I (OESG I), a etapa de observação e coparticipação em escolas e em salas de aula no Ensino Fundamental².

A análise considera a inserção dos estagiários nestes componentes curriculares, considerando o cumprimento da carga-horária e das ações formativas contidas neles. Neste sentido, enfatizando a interligação entre o diagnóstico da realidade escolar e seu papel condicionante como momento

² Não inserimos no texto, a disciplina de Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia IV (OESG IV), relativa à fase de regência no Ensino Médio, pois não desenvolvemos atividades, até o momento, neste componente curricular, uma vez que em função de demandas internas ao curso de Geografia, esta disciplina tem ficado sob a responsabilidade de outro docente, que adota uma metodologia diversa.

necessário à realização da ação de regência escolar. Para verificação da efetividade da proposta, nos valem de elementos interpretativos, incluindo as anotações em diários de campo dos estagiários; análise dos relatórios de estágio; socialização das experiências de estágio ao final de cada semestre.

Dessa forma, partiu-se da premissa de que esta abordagem apresenta relevância formativa verificável em três dimensões: a) em comparação aos modelos anteriores que valorizavam a dimensão objetiva da realidade escolar; b) a inserção da dimensão emocional, valorizando-se aspectos de reconhecimento intersubjetivos; c) a apresentação dos resultados em formato de Encontro de Socialização, com mesa redonda e relatos de experiência dos alunos, o Salão do Estágio para divulgação de resultados de pesquisas nas escolas no formato de pôster e exposição fotográfica sobre as experiências dos estagiários com a geoetnografia.

O Estágio Curricular Supervisionado em discussão e a formação do licenciado em Geografia

Um diagnóstico do tempo sobre o estágio supervisionado nos revela alguns “entendimentos” por parte da comunidade de comunicação educacional, indo ao encontro, desse modo, do que preconizamos no estágio geoetnográfico. Dito isto, considerando em retrospectiva a partir de interpretações realizadas na década de 1990, o estágio foi durante muito tempo a “prática de ensino” (CHAVEIRO, 1992).

Encarado historicamente como uma técnica, um instrumento de ensino, ainda hoje, no entanto, as nossas vivências como professor de estágio revelam que os graduandos ao iniciarem o estágio, demonstram objetivamente como expressão de sua subjetivamente esta autocompreensão tradicionalista. Depreende-se das suas falas que o estágio é o momento de “dar aulas”, encarando, quase sempre, a teoria e a prática dissociadas ao dizerem “vamos praticar” na escola ou “estudamos teoria, agora vamos aplicar”.

Deste modo, é o estágio como a “hora da prática” (LIMA, 2001) cujas raízes estão no Parecer CFE n. 292/1962 que estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica acrescida a quem quisesse ir além do bacharelado (PARECER CNE/CP 28/2001) numa formação que ficou conhecida como modelo 3+1. Regulamentada pelo Parecer CFE nº 292/1962, mantinha-se uma dualidade entre o bacharelado e a licenciatura em Pedagogia, ainda que, nos termos daquele Parecer, não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos na estrutura curricular do esquema 3+1 (Parecer CNE/CP n. 5/2005, p. 3).

Dessa forma, embora a partir da relação entre teoria e prática, a ação possa contar como sinônimo de “fazer”, definir a “ação pedagógica” e a “ação didática” como atividades docentes materiais para a mediação da interação entre alunos e requer hoje uma ampliação desta autocompreensão de ação. Logo, a ação pedagógica e a ação didática além de material devem incorporar seu sentido linguístico, performativo, e simbolicamente estruturado em “atos de fala” constatativos, regulativos e expressivos (HABERMAS, 1990).

Este sentido ampliado da ação, incluindo também a ação como comunicação para o entendimento, chama a atenção para a necessária ligação entre a formação docente e a construção da “competência comunicativa” (HABERMAS, 2003, 2013). Por outro lado, esta formação deve ser uma preocupação de todas as disciplinas devendo, todas, contribuir para a formação crítica (CANDAUI, 1984). Deste modo, o pensamento crítico não é uma condição do fazer, mas do pensar, contudo, não propriamente da relação solitária do Sujeito com o seu objeto, mas entre Sujeitos, em interações sociais mediadas pela linguagem. É na fala argumentativa que se produz consensos e entendimentos.

A década de 1990 recoloca a questão do estágio, destarte incorporam-se e defendem-se as ideias de “professor crítico-reflexivo” e do “professor pesquisador”, embora operacionaliza-la seja o “grande desafio” das propostas curriculares do magistério (PIMENTA; GONÇALVES, 1990). De lá para cá, propostas se avolumam em diferentes geografias regionais, neste processo nos inserimos com o estágio e a geoetnografia, no entanto, diferenciando-se pela valorização das relações Eu-Tu.

Neste pensar, é exemplar a afirmação de Saiki e Godoi (2011), ao dizerem que durante o estágio é necessário, também, observar as atitudes dos Sujeitos escolares, suas relações visíveis ou não, na sala de aula, no intervalo ou no pátio, numa construção em relações infinitas. As simbioses, sinergias entre esses dois momentos inseparáveis da formação docente leva, portanto, a aprofundamentos do conhecimento e a melhorias constantes das ações docentes.

No Brasil, o movimento do estágio como pesquisa iniciou com a defesa da investigação das práticas pedagógicas comportando dois enfoques em que o professor propõe pesquisas ou estimula a elaboração delas – foco na reflexão – e mostra o caminho teórico-metodológico como mediação da formação e da realidade – foco na identidade docente (PIMENTA; LIMA, 2012). As variações e experiências são diversas, de modo que, na Geografia há propostas mais simples e outras mais complexas, como a dos estagiários assumirem as turmas durante um bimestre de aula e os professores

supervisores participarem de discussões com os docentes na universidade, por exemplo, em curso de formação continuada, concebendo-se um projeto com as modalidades de estágio, como auxílio estágio, como parceiro e estágio como substituto (MALYSZ, 2015).

Neste contexto, menciono, também, a proposta de Santos (2012a), pois ela defende a “pesquisa-ação”. A escolha desse exemplo se deve pela perspectiva de ir ao encontro da nossa, no sentido de que os nossos estagiários devem escolher, em parceria com o professor da escola, durante a fase de diagnóstico, um tema de seu interesse para pesquisa, elaborar um projeto, ler e consultar fontes, desenvolver metodologia e utilizar técnicas na escola ou em sala de aula, apontando soluções.

Há, nesses modelos de estágio curricular supervisionado, respostas aproximadas para a questão: Qual o papel do professor da escola na formação dos estagiários? Ele também atua como formador, o papel do professor regente é fundamental, trocando experiências, discutindo tarefas, auxiliando metodologias (Resolução CNE/CP n. 1/2002). Mas em cada caso, qual peso é atribuído ao papel do estagiário na escola para a formação continuada do professor? Temos então enfatizado essa via dialética no estágio geotnográfico, a dupla formação, a dupla responsabilidade e a dupla aprendizagem. Dessa maneira, consoante à compreensão do estágio como um espaço de “interação” dos cursos de formação inicial com as escolas onde se dão as “práticas educativas” (PIMENTA; LIMA, 2012), faz-se necessário avançar no sentido desta interação social, posta em movimento dialético: a) pessoas que agem; b) entre ações pedagógicas e didáticas instrumentais e estratégicas; e c) as ações pedagógicas e didáticas comunicativas, voltados para o entendimento. Esta diferenciação das ações no âmbito da educação e da escola foi formulada a partir dos tipos habermasianos de agir instrumental, de agir estratégico e de agir comunicativo, os quais as pessoas lançam mão em contextos, isto é, quando precisam resolver problemas técnicos ou solucionar questões morais-práticas em seus mundos da vida (HABERMAS, 1990).

Sendo o estágio um momento teórico-prático de intervenções a partir de soluções-problemas (CAVALCANTI, 2008), a pesquisa é facilitadora da articulação teoria e prática (PONTUSCHKA, PAGANELLI; CACETE, 2009). Argumentamos, porém, que as ações instrumentais à disposição do estagiário durante suas experiências não podem prescindir das ações comunicativas voltadas a entendimentos. Neste particular, buscamos criar e manter “espaços públicos comunicativos” (CARNEIRO, 2007, 2009; CARNEIRO, SÁ, 2007; FERREIRA, CARNEIRO, 2009; ARAUJO, CARNEIRO, 2018) na universidade e na escola pelo seu potencial

formativo. Tomando como exemplo Deus e Sutil (2017), os autores reconhecem para a formação dos estagiários de química em experiências na Universidade Federal do Paraná que a existência formal dos espaços comunicativos possibilita a efetivação de uma proposta de trabalho.

Nestes espaços de compreensão do que é falado e de entendimento mútuo sobre o que se é pretendido, as pessoas podem interagir socialmente, isto é, reduzir as possibilidades conflitantes de pontos de vistas e promover consensos quanto a “problemas morais-práticos relevantes” no mundo da vida (HABERMAS, 1990). Daí, portanto, seu potencial formativo, se considerarmos que a escola é do ponto de vista espacial, um mundo da vida cultural, social e subjetivamente complexo, com seus territórios definidos e territorialidades em disputa, que formam, por sua vez, as identidades das pessoas nas contradições e cooperações cotidianas.

Certamente um desses problemas se refere à questão da construção da identidade docente, diante do enfraquecimento das licenciaturas e do reconhecimento social do professor. A ênfase na formação da identidade docente durante o estágio é um indicador de que Santos (2012a) enfatiza o “protagonismo do estagiário”, ao passo que nós preferimos empregar o conceito de pessoa e indivíduo, para mencionar os estágios de desenvolvimento da personalidade e da consciência moral, bem como para destacar que neste processo de construção da “Identidade do Eu” se expressa a “relação paradoxal” em que a pessoa é um Eu igual a todas as outras e o indivíduo é um Eu diferente de todos os outros (HABERMAS, 2016).

Partimos da compreensão de que os estagiários apresentam, desde já, uma autocompreensão da identidade docente que advém de quando foram alunos na infância e na adolescência (BRAGA, 2000) não sendo, portanto, “gerada”, construída e referida no estágio curricular (PIMENTA; LIMA, 2012). Neste sentido, dizemos que a formação da identidade natural típica do estágio pré-convencional, na vida escolar infantil, e a identidade posterior de papéis, no estágio convencional, próprio da adolescência escolar, contribuem para o sentido do que é Ser professor, por exemplo, em cada pessoa escolarizada.

Este sentido de Ser professor é transmitido, também, para a vida adulta, o qual pode ir sendo substituído, reconstruído, gradativamente, nos cursos de formação durante todo o tempo, mais especificamente no estágio curricular supervisionado. Neste caso, possibilitando aos graduandos a construção da identidade do Eu pós-convencional, de emancipação subjetiva, frente às imagens sistematicamente distorcidas da realidade educacional, sobre o que é este Ser professor.

Outro problema moral-prático relevante no espaço escolar seria o

enfrentamento de situações desafiadoras como o preconceito e a discriminação, pois ser professor pesquisador é ser produtor de conhecimento (ALMEIDA; CALAZANS, 2016). Questão delicada e de difícil solução, pois estamos diante de questões morais, não de questões técnicas, logo apenas o desenvolvimento de competências apropriadas para tanto pode fornecer as condições, não ideais, mas necessárias para o professor lidar com elas de modo mais apropriado. Por isso, talvez, a pesquisa na escola campo de estágio, para a universidade existe mais no discurso do que na prática, o que pode ser verificado no estudo de Sena; Carneiro (2019) sobre as ações docentes em torno do tema da africanidade em sala, apesar da Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

A formação docente necessita de um aparato teórico-conceitual, a relação entre conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico (CARVALHO; AZEVEDO, 2014), mas, neste caso, a quais conteúdos se referir? Os dos livros didáticos? Tão perseguidos, quantas vezes tão perseguíveis em sala de aula por muitos professores, já neste caso como um “manual didático”, não um “auxílio” (CASTROGIOVANNI, GOULART, 1988). Deste modo, um objeto “impessoal” por melhor que seja (CARVALHO, 1945) ou um “instrumento de trabalho” não substitui o mestre/professor (LA BLACHE, 1943). Ou se refere aos conteúdos da aprendizagem (ZABALA, 1998; ZABALA, ARNAU, 2010), pois, a Resolução CNE/CP n. 1/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ao invés de ensinar conteúdos regula as competências a serem aprendidas.

Todas essas questões, e aqui são mais questões que propriamente respostas, se relacionam, também, ao processo histórico de aprimoramento institucional do estágio curricular supervisionado, como é possível inferir do estudo de Liras Jr (2017) desde a proclamação do Decreto Lei n. 4.073 de 1942 que institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e no Art. 48 estabelece que “estágio é um período de trabalho de estabelecimento industrial sob o controle de um docente”, tendo sido introduzido nas faculdades apenas com a Portaria n. 1.002/1967. Assim, nesse contexto, o estágio não cumpria um “papel educativo”, mas de formação de mão de obra barata (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

Apenas com o Decreto 8.7497/1982 o estágio passa a ser previsto nos programas, ganhando obrigatoriedade e a se chamar “Estágio Curricular Supervisionado” (ECS). Com a Lei n. 11.788/2008 é visto como “ato educativo escolar supervisionado”, devendo ser realizado nas escolas para os licenciados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a lei n. 9.394/1996 nos

seus Art. 61 e Art. 82 afirma que o estágio é parte da formação profissional na associação teoria e prática. A LDB supera as leis anteriores focada no trabalho ao focar a formação pedagógica e educacional do estágio (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

Contribuições formativas do Estágio Curricular Supervisionado geoetnográfico e do agir comunicativo

A etnografia considera o pesquisador inserido no seu espaço de pesquisa, como observador participante, na posição de primeira pessoa, o Eu em ação. A exigência da necessidade da vivência e da experiência de quem pesquisa sobre o objeto pensado requer a consideração, no entanto, da adoção da perspectiva da primeira pessoa em detrimento da perspectiva da terceira pessoa, isto é, da valorização comunicativa entre pessoas que se comunicam num mesmo mundo da vida na medida em que partilham de suas tradições, de seus grupos e normas sociais e se socializam, tornando-se indivíduos e pessoas.

Este é o papel que as categorias de mundo da vida e do agir comunicativo podem oferecer ao processo formativo em Geografia, uma formação ampla, integral, como um encontro a que chamarei de entendimento mútuo, um encontro com o Outro, professores, alunos e demais Sujeitos escolares, mas, sobretudo, um encontro consigo mesmo, com o Eu. Se referindo a nossa compreensão de espaço, Deus (2018, p. 30) bem enfatizou que “nesse sentido, propõe-se relacionar os espaços comunicativos à intencionalidade representada nas ações de fala orientadas ao entendimento”.

A consideração do espaço escolar como mundo da vida, chama a atenção para a relação entre a formação docente e a experiência dos estagiários mediada por uma linguagem que se orienta pelo entendimento. Para promover inserções no espaço escolar de modo a possibilitar esta orientação pessoal por cada estagiário, a abordagem geoetnográfica foi inserida no estágio a partir de projetos de pesquisa.

Alguns desafios se fizeram presentes nesta inserção, primeiramente a tradição do Estágio Curricular do curso de Geografia num modelo de diagnóstico, regência, oficina e relatório impresso é oficializado conforme Resolução n. 17/2015 do CONSEPE/UERN. Por conseguinte, o segundo desafio foi a realização de projetos de pesquisa com vistas a dar conta da reflexão e solução de questões próprias da escola. A própria adoção do método geoetnográfico, que não fora pensado para o âmbito da educação geográfica, nos exigiu adaptações para a utilização da proposta no Estágio

Curricular Supervisionado.

Desse modo, utilizamos o percurso metodológico proposto por Souza (2013) o qual possui seis etapas: 1 “**O lá**” - *o imaginado*, 2 “**O aqui lá**” - *falando dos de lá*, 3 “**O chegar lá**” - *o primeiro olhar*, 4 “**O estar lá**” - *o vivido, o sentido e o colhido*, 5 “**O voltar de lá**” - *as experiências observadas* e 6 “**O Eu aqui**” - *as contribuições, reflexões e a geoetnografia*.

Neste contexto, adaptamos as atividades das disciplinas de OESG I, OESG II, OESG III e OESG IV do curso de Geografia da UERN, do Campus de Pau dos Ferros, às estas etapas da geoetnografia, buscando entrelaçar os momentos de ambas as partes, conformando um todo encadeado para a formação docente. Posto isso, na OESG I (Quadro 2), fase de observação, diagnóstico e coparticipação com o professor supervisor, nota-se que a atividade I – Orientação teórico-metodológica em sala de aula repete-se nas etapas 1 “O lá” – o imaginado e, na 5 “O voltar de lá” – o vivido, o sentido e o colhido. Neste caso, devida à peculiaridade da mesma, trata-se da fase de discussões de textos, de orientação de todas as ações do semestre, além do espaço destinado para ouvir os relatos de experiências, para discussões e trocas de experiências entre os estagiários e o professor ministrante da disciplina.

Por outro lado, a Etapa 6 “O Eu aqui” – as contribuições, reflexões e a geoetnografia englobou, no nosso planejamento, as fases V – Organização de Oficinas Pedagógicas e VI – Elaboração de Relatório de Estágio Parcial. Nestas duas etapas, entende-se que o estagiário tem a oportunidade, diante de todo o *trabalho de formação e de interação humana* desenvolvida na escola, de contribuir com as suas reflexões, para melhorias escolares, institucionais e de ensino e aprendizagem.

Quadro 2 – Etapas da geoetnografia relacionadas às atividades da disciplina de Orientação e Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I

Etapa da geoetnografia	Atividades de Orientação e Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I	Projeto de pesquisa do Estágio Curricular Supervisionado
1 “ O lá ” - <i>o imaginado</i> .	I – Orientação teórico-metodológica em sala de aula, com o objetivo de discutir as diferentes problemáticas e perspectivas que envolvem o ensino de Geografia no Brasil.	Elaboração do projeto.
2 “ O aqui lá ” - <i>falando dos de lá</i> .	II – Planejamento de atividades para fase de diagnóstico.	Pesquisa exploratória, levantamento de referencial teórico e revisão de literatura.
3 “ O chegar ”	III - Diagnóstico destinado a: conhecer a	Pesquisa de campo, uso do

lá” - o primeiro olhar.	realidade socioespacial do campo de estágio da comunidade escolar, contemplando nos espaços escolares o PPC, a gestão escolar e a estrutura física, e em espaços não-escolares, os aspectos pertinentes à sua especificidade. O estudo de ambos os espaços terá o objetivo de conhecer suas problemáticas e fundamentar as fases subsequentes.	diário de campo, entrevistas, observação participante, participação direta, aplicação de questionários.
4 “O estar lá” - o vivido, o sentido e o colhido.	IV – Observação e co-participação nas aulas do professor colaborador.	
5 “O voltar de lá” - as experiências observadas.	I – Orientação teórico-metodológica em sala de aula, com o objetivo de discutir as diferentes problemáticas e perspectivas que envolvem o ensino de Geografia no Brasil.	Tratamento e análise dos resultados e, organização de banner para exposição.
6 “O Eu aqui” - as contribuições, reflexões e a geoetnografia.	V – Organização de Oficinas Pedagógicas a serem realizadas nos espaços educacionais. VI – Elaboração do Relatório de Estágio (RCE) parcial sobre o ensino de Geografia no nível fundamental.	Exposição da pesquisa no Salão do Estágio Curricular Supervisionado, tendo docentes, egressos e professores supervisores das escolas como avaliadores.

Fonte: O autor.

Ainda que incipientes, as contribuições e reflexões na OESG I se concentraram à realização de diagnóstico da escola e à organização de oficinas pedagógicas para intervenção posterior na OESG II, durante a fase de regência de sala de aula. Nesta última disciplina, consideramos a relevância das ações do projeto de pesquisa elaborado pelo estagiário sob a supervisão do professor universitário e do professor da escola, contribuindo para este último atuar como pesquisador de sua própria prática.

Na OESG II, fase de regência de sala de aula, ocorre o mesmo processo descrito no parágrafo anterior, isto é, a fase I – Orientação teórico-metodológica em sala de aula, na Universidade, abarca as Etapas 1 e 5. Por sua vez, as fases V – Realização de oficinas pedagógicas e VI – Elaboração do Relatório Conclusão do Estágio ocorrem na etapa 6 – “O Eu aqui” – as contribuições, reflexões. A diferença das ações desenvolvidas na OESG I às ações da OESG II fecha o ciclo do método geoetnográfico no estágio do Ensino Fundamental. Neste caso, os alunos da OESG II se concentram nas Etapas 5 “O voltar de lá” - *as experiências observadas* e 6 “O Eu aqui” - *as contribuições, reflexões e a geoetnografia*. É o momento da análise e entrega dos resultados à comunidade

Conforme apresentamos, esta proposta de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Geografia da UERN em Pau dos Ferros incorpora três dimensões articuladas da formação docente: I) a formação científica, de professor-pesquisador, por meio das atividades do projeto de pesquisa do Estágio Curricular Supervisionado (coluna 3); a formação pedagógica, considerando as atividades de Orientação e Estágio Curricular Supervisionado em Geografia (coluna 2); a dimensão humana, que busca inserir no papel formativo que uma proposta etnográfica de estágio em Geografia precisaria incorporar com o apoio do agir comunicativo e do seu conceito complementar de mundo da vida (coluna 1).

A partir disso, direcionamos os estagiários para discussões sobre as suas identificações com a licenciatura, a ciência geográfica, a escola, a sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem, assim como com os alunos e alunas da educação básica. Propusemos, portanto, três momentos de ação e reflexão no estágio que julgamos relevantes para a construção ou reconstrução desses processos identificadores.

Destarte, nos embasamos nas atividades propostas para os estagiários para fins de análise desses processos formativos evolutivos durante as fases de diagnóstico da realidade escolar e de regência na escola. Primeiro, as autoimagens descritas, cruzadas com as imagens de outras pessoas, muitas vezes estagiários anteriores, professores, funcionários ou alunos e alunas acerca da realidade escolar de inserção de cada estagiário serviram para o reforço ou para a dissolução do imaginário geral de suas autoimagens. Na sequência, o saber adquirido sobre a realidade escolar, resultado de pesquisas bibliográficas e documentais, consultas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), artigos ou livros publicados sobre a situação escolar local e seu embate com a chegada e a vivência na escola-campo de estágio e com as pessoas, serviram para desconstruir autosaberes.

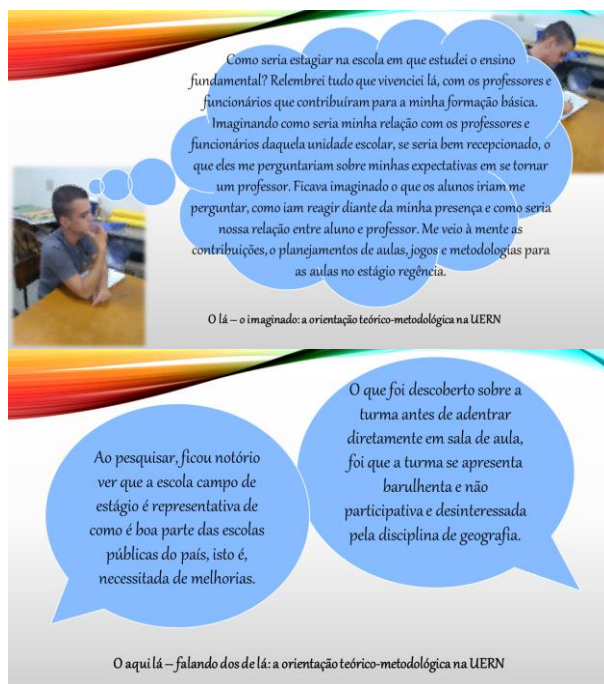
Por fim, concluída as atividades do estágio e analisadas, discutidas e apresentados os resultados à comunidade, os estagiários revelaram o que ficou de mudança, positiva, quanto à identificação com a docência e a educação básica, com a reconstrução das imagens e de saberes socialmente produzidos.

Deste modo, o relato do estagiário Anderson³ é exemplar.

³ O estagiário autorizou a utilização de sua imagem, do seu arquivo, do slide de apresentação do relato de sua experiência e vivência durante a fase de regência no estágio. Foram preservados os direitos de imagens das demais pessoas e da instituição campo de estágio, assim, as fotos foram desbotadas para evitar identificações e os textos revistos de modo a não haver identificações.

Utilizando-se de seu diário de campo, sua imaginação inicial (figura 1) revela que, mesmo tendo sido aluno da escola em que realizaria seu estágio, muitas indagações surgiram, revelando suas angústias e receios de voltar lá como “professor”, estagiário. Esta autoimagem foi reforçada pelo imaginário dos Outros quando das pesquisas exploratórias (figura 2) sobre o espaço escolar e seus Sujeitos, considerando que se identificou “falas” sobre as más condições da escola e os comportamentos dos alunos e alunas, particularmente o desinteresse pela disciplina de geografia.

Figura 1 – O lá – o imaginado por Anderson sobre a realidade escolar campo de estágio. Figura 2 – O aqui lá – falando dos de lá, da realidade escolar campo de estágio e de seus Sujeitos



Fonte: adaptado do slide de apresentação do relato de experiência do estagiário, maio de 2019.

Duas experiências foram marcando o Anderson ao chegar à escola, à sala de aula (figura 3). De um lado a confirmação da “não valorização das aulas de geografia pela turma” contrabalançada, por outro lado, pela boa “reciprocidade e respeito e uma boa relação dos alunos ao entrar em sala”.

Esta última imagem, reconstruída, foi consolidada na fase seguinte, o estar lá (figura 4), pois como demonstra seu texto, “O colhido foi respeito e reciprocidade entre os alunos, tanto dentro quanto fora do espaço escolar”. Neste instante se verifica a sua identificação com a docência, pois no contato com as crianças nosso estagiário faz sua grande e interna descoberta: “foi ali que percebi que quero realmente ser professor”.

Figura 3 – O chegar lá – o primeiro olhar ao chegar à escola e adentrar em sala de aula. Figura 4 – O estar lá – o colhido, o sentido e o vivido durante a regência escolar



O que mudou foi minha concepção em relação ao imaginado foi como seria minha relação com eles, pois contrariando o meu imaginário, tive uma reciprocidade e respeito e uma boa relação dos alunos ao entrar em sala.

Me marcou muito a percepção inicial da não valorização das aulas de geografia pela turma, pois não se interessam pelos conteúdos.

O chegar lá – o primeiro olhar ao chegar na escola e adentrar na sala de aula

A experiência vivenciada aqui foi essencial para a minha vida pessoal e profissional.

Foram muitos os sentimentos vivenciados naquela unidade escolar, foi ali que percebi que quero realmente ser professor e compartilhar conhecimentos, contribuindo para a vida dos seres humanos.

O colhido foi respeito e reciprocidade entre os alunos, tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

Com relação aos conteúdos, os alunos fizeram as atividades postas, algumas dinâmicas e, assim, notamos que apesar do barulho os “novos” recursos didáticos utilizados interessavam a eles, pois não utilizamos apenas o livro didático.

O estar lá – o vivido, o sentido e o colhido com a finalização da regência na escola

Fonte: adaptado do slide de apresentação do relato de experiência do estagiário, maio de 2019.

Ao concluir a regência, e diante do exposto, uma nova postura se verifica diante das autoimagens, das imagens de Outros, uma nova narrativa se constrói por meio das experiências e vivências, desse modo, os anseios, as angustias, os medos e os “receios” ainda que persistam com menor intensidade se transformaram em ação, intervenção (figura 5), em proposições e esperança de melhorias para o processo de ensino-aprendizagem (figura 6).

Figura 5 – O voltar de lá – as experiências observadas e a sala de aula como ela é. Figura 6 – O Eu aqui – as contribuições e reflexões e a geoetnografia e as soluções possíveis



A regência é desafiante, a cada aula preparada ainda existe um certo receio.

A sala de aula no qual estou lecionando é barulhenta, não existe reciprocidade da parte dos alunos em relação aos conteúdos ministrados, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem.

Para mudar essa imagem, foram feitas algumas atividades de intervenção em sala de aula, como localização de mapas, produções textuais e atividades coletivas.

O voltar de lá – as experiências observadas e a sala de aula como ela é



Diante de todo o contexto, citado anteriormente, *espero* que a escola campo de estágio possa trazer para o seu cotidiano as interações entre o aluno e a escola. A educação contemporânea requer docentes que reflitam sobre sua prática, bem como que abordem metodologias dinâmicas e interativas que possam facilitar o compartilhamento de conhecimentos em sala de aula. Além disso, o uso de recursos didáticos diversos para que haja reciprocidade da turma com relação aos conteúdos e, assim, *haver melhorias no processo de ensino-aprendizagem.*

O Eu aqui – as contribuições e reflexões e a geoetnografia e as soluções possíveis

Fonte: adaptado do slide de apresentação do relato de experiência do estagiário, maio de 2019.

Por fim, a associação da proposta metodológica geoetnográfica com o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia, tendo como meio de ligação a linguagem, particularmente no sentido do agir comunicativo, se mostrou promissora ao desenvolvimento da identidade docente, ao mesmo tempo que deu voz aos graduandos e a possibilidade de expressar-se perante os outros e perante si.

Considerações finais

Inovações na formação de professores são sentidas como necessárias por docentes e discentes, especialmente nas disciplinas de Estágio Curricular

Supervisionado. A aceleração contemporânea e os processos intersubjetivos comunicativos em interação são exigentes de consenso sobre as práticas/ações necessárias para o tempo presente. Neste sentido, destacou-se a inserção da etnografia no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia no Curso de licenciatura no Campus de Pau dos Ferros, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Este processo se desenvolveu a partir e com as reflexões e análises feitas em interação com os estagiários, a troca de experiências no mundo da vida da educação e da sala de aula em diversas escolas e cidades do interior do estado do Rio Grande do Norte; A utilização da geoetnografia e o seu aprimoramento no contexto da formação de professores, especificamente no Estágio Curricular Supervisionado; além da associação a elementos da teoria do agir comunicativo. Considerando os relatos das experiências desenvolvidas em diversos semestres em turmas onde Eu lecionei como professor supervisor buscou-se verificar a efetividade da proposta. A análise documental e interpretativa das anotações em diários de campo dos estagiários; os relatórios de estágio; os encontros de socialização das experiências ao final de cada semestre.

Logo, verificou-se haver reconstruções no tocante ao imaginário à identidade escolar e docente, como resultado do desenvolvimento nos espaços públicos de comunicação para a fala expressiva e argumentativa. Por fim, as ações formativas que veem sendo propostas aos estagiários, nas fases do ensino fundamental e do ensino médio, têm possibilitado aos mesmos compreenderem o potencial reflexivo e emancipatório do agir comunicativo, especialmente a desconstrução de imagens e maior valorização pela docência, pois sendo formador de consensos permite a reconstrução das identidades pessoais e profissionais como se evidenciou nas discussões.

Referências

- ALMEIDA, Jacqueline Praxedes de; CALAZANS, Denis Rocha. Contribuições da pesquisa no estágio supervisionado na formação do professor de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, n. 6, n.11, p 361-380, jan./jun.,2016. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/306/196>>. Acesso em: 02/10/2018.
- ARAÚJO, Ana Cristina Carvalho; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Espaço público e ações comunicativas na feira livre de Pau dos Ferros-RN. In: CARNEIRO, Rosalvo Nobre. (Org.). **Circuito inferior e fluxos socioespaciais**: a feira livre de Pau dos Ferros- RN. Mossoró: EDUERN, 2018. p. 128-140.
- BRAGA, Rosalina Batista. Formação inicial de professores: uma trajetória com

permanências eivada por dissensos e impasses. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.113-128, 2000. Disponível em:

<<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/363>>.

Acesso em: 19/08/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5/2005. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP n 3/2006.

_____. **Decreto no 87.457, de 16 de agosto de 1982.** Institui o **Programa Nacional de Política Fundiária**, dispõe sobre as atribuições do Ministro de Estado Extraordinário para Assuntos Fundiários e dá outras providências.

_____. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001** – homologado. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002.

BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

CANAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1984.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre; SÁ, Alcindo José de. A produção social pública dos lugares numa perspectiva comunicativa como contraponto à produção privada do espaço. In: SÁ, Alcindo José de (Org.). **Por uma Geografia sem Cárceres Públicos ou Privados.** Recife: Os Autores, 2007. p. 324-335.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. A natureza do espaço numa perspectiva comunicativa ou pública. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 33-46, jan. / jun. 2009. Disponível em:

<<https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/4959>>. Acesso em: 19.08.2019.

_____. Espaço público comunicativo. In: IV Simpósio internacional sobre as Geografias da violência e do medo; 2010, Recife. **Anais do IV Simpósio internacional sobre as Geografias da violência e do medo**. Recife: Editora da UFPE, 2010b.

_____. Formação humana e ações comunicativas do educador: forma, função, processos e estrutura. In: SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS, 3, 2008, Pau dos Ferros. **Anais da III SEPE**, Pau dos Ferros: Queima Bucha, 2008. 1 CD-ROM.

CARVALHO, Delgado de. As três características do estudo geográfico. **Boletim geográfico**, Rio de Janeiro, v. II, n. 23, fev. 1945. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1945_v2_n23_fev.pdf>. Acessível em: 29/09/2018.

CARVALHO, Luiz Eugenio Pereira; AZEVEDO, Sérgio Luiz Malta de. Diálogo com e para a formação do professor no estágio supervisionado em geografia. 2014. In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Macário de (Org.). **A formação docente em geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: UDUFCG, 2014. p. 321-337.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; GOULART, Lígia Beatriz. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 16, p.17-20, out., 1988. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/37978/24473>>. Acesso em: 03/10/2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re) construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia**. Goiânia: NEPEG, 2008.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. A importância do estágio num curso de licenciatura. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 97-102, jan./dez., 1992. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/4379>>. Acesso em: 02/10/2018.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmem Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014.

DEUS, Andréia Florêncio Eduardo de. **Formação inicial de professores: espaços comunicativos no estágio curricular supervisionado de química**. 2018. Dissertação de Mestrado - Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

DEUS, Andréia Florêncio Eduardo de; SUTIL, Noemi. Espaços comunicativos em Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura em Química: análise de documentos institucionais. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em**

Educação em Ciências – XI ENPEC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 3 a 6 de julho de 2017. p. 1-9. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1667-1.pdf>>.

Acesso em: 19/08/2019.

FERNANDES, Maria José C.; CARNEIRO, Rosalvo Nobre; NASCIMENTO NETO, Luz Eduardo. O estágio supervisionado e sua relação com o ensino: relatos de experiências da primeira turma do curso de Geografia do CAMEAM/UERN. In: I Fórum Internacional de Pedagogia, 2008, Pau dos Ferros. **Anais do I Fórum Internacional de Pedagogia.** Mossoró: Queima Bucha, 2008. p. 1350-1359.

FERREIRA, Emerson Matheus Bezerra; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Espaços públicos comunicativos em Pau dos Ferros e o despertar da cidadania. In: SÁ, Alcindo José de. (Org.). **Nas Geografias da violência... o renascimento dos espaços de civilidade?** Recife: CCS, 2009. p. 331-344.

HABERMAS, Jurgen. **Consciência moral e agir comunicativo.** 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2003.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social.** São Paulo, Martins Fontes, 2012. v. 1.

_____. Notas sobre o desarrollo de la competencia interactiva. HABERMAS, Jurgen. In: HABERMAS, Jurgen. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos.** Madri: Catedra, 2013. p. 161-192.

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico.** São Paulo: Editora UNESP, 2016.

_____. **Pensamento Pós-metafísico.** Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

LA BLACHE, Vidal de. A geografia na escola primária. **Boletim Geográfico,** Rio de Janeiro, ano I, n. 1, abril 1943. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1943_v1_n1_abr.pdf>. Acesso em: 29/09/2018.

LIMA, Joyce de; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Colonialismo do saber e suas implicações para a aplicação da lei nº 10.639/2003 nas escolas públicas. **Revista Contexto & Educação,** n. 34, v. 108, p. 42-56. Acesso em: <<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.108.42-56>>. Acesso em: 19/08/2019.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente.** 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIRAS Jr. Fernando Cezer Rocha. Contribuições do estágio curricular supervisionado na formação docente em geografia. **Geosaberes,** Fortaleza, v. 8, n. 14, p. 48-64, jan./abr., 2017. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/538>>. Acesso em: 02/10/2018.

MALYSZ, Sandra Terezinha. Estágio em parceria universidade-educação

básica. In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; _____. (Orgs.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 16-25.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. O estágio na licenciatura em Geografia como um espaço de formação compartilhada. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiás, v. 35, n. 2, p. 237-253, maio/ago., 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/37429/18901>>. Acesso em: 02/10/2018.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, C. L. **Revendendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAIKI, Kim; GODOI, Francisco Bueno de. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI Romão; MALYSZ, Sandra T. (org). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 26-31.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. O estágio enquanto espaço de pesquisa. **Revista virtual Geografía, cultura y educación**, n. 3, p. 71-83, 2012a. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anekumene/article/view/7518>>.

Acesso em: 02/10/2018;

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. **O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em geografia**. 2012b. Tese de doutorado – Programa de Pós-graduação em Geografia, UFRGS, 2012b.

SOUZA, Angela Fagna Gomes de. Saberes dinâmicos: o uso da etnografia nas pesquisas geográficas qualitativas. In: MARAFON, Glacio José; RAMIRES, Julio Cesar de Lima; RIBEIRO, Miguel Angelo; PESSÔA, Vera Lucia Salazar (Org.). **Pesquisa qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2013. p. 55-68.

UERN. Resolução N° 15/2017 – CONSEPE. Aprova o Regulamento de Estágio Curricular

Supervisionado Não Obrigatório para os Discentes dos Cursos de Graduação da UERN e revoga a Resolução N.º 63/2007 – CONSEPE - que aprova o regulamento de Estágio Voluntário para os discentes de graduação da UERN.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

A LINGUAGEM NO CÁRCERE: O PROJETO MULHERES SIM NO PRESÍDIO REGIONAL DE CHAPECÓ (SC) ¹

AGNE, Sandra Aparecida Antonini (IFSC) ²
SCHNEIDERS, Michele (UNESPAR/UNIOESTE) ³

Introdução

O atual sistema prisional brasileiro reflete um problema na atualidade, pois, cabe destacar em números, que até o ano de 2014 havia 622.202 presos, sendo a maioria jovens, negros e de baixa escolaridade. De acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), o Brasil possui a quarta maior população penitenciária do mundo, e no que se refere às mulheres, o Brasil ocupa a quinta maior população feminina encarcerada do mundo (INFOPEN, 2014).

Sendo a educação um direito social garantido por todos e estabelecido pela Constituição (BRASIL, 1988 art 6º e 2015), este trabalho é do tipo relato de experiência e tem como objetivo descrever a experiência de atuação como docentes no Projeto Mulheres Sim no Presídio Regional da cidade de Chapecó, Santa Catarina, no segundo semestre de 2017.

O Presídio Regional de Chapecó está localizado no bairro Efapi e é caracterizado como presídio misto, havendo somente uma ala para as mulheres, contando, na época do projeto, com 74 mulheres.

O Projeto Mulheres Sim está vinculado ao curso de extensão “Educação e Gênero” do Instituto Federal de Santa Catarina do Câmpus Chapecó (IFSC) e visa a construção de conhecimentos que auxiliem no exercício da cidadania e principalmente na melhoria da qualidade de vida, considerando que o público-alvo desse projeto foram mulheres em situação de privação de liberdade.

¹ Este artigo foi apresentado no II CITICDE 2017: II Congresso Internacional Transformações e (In)Consistências das Dinâmicas Educativas: o (Trans)Nacional, o Local e o Comunitário nas Políticas Educativas em Coimbra, Portugal, bem como enviado como trabalho completo para compor os anais do evento, que todavia não foram publicados.

² Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora efetiva do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC); e-mail: agne@ifsc.edu.br

³ Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e professora colaboradora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); e-mail: schneidersmichele@gmail.com

No segundo semestre de 2017 o curso de extensão “Educação e Gênero” oportunizou diversas unidades curriculares para um público de 15 mulheres em situação de privação de liberdade. Vale destacar que quem fez a escolha dessas 15 mulheres foram as agentes penitenciárias do Presídio Regional de Chapecó.

As unidades curriculares trabalhadas pelos 9 docentes do projeto foram: i) conhecimento histórico e cultural, ii) saúde da mulher e da família, iii) ética e cidadania, iv) linguagens, v) informática, vi) desenvolvimento social e sustentável, vii) vivência matemática e viii) geração de renda.

Durante o curso, oportunizou-se um trabalho interdisciplinar entre duas disciplinas, a de Linguagens e Saúde da mulher e da família. O objetivo de unir as duas unidades curriculares deu-se pelo fato de consideramos que a perspectiva interdisciplinar prevê “sair dos limites fixos das previsibilidades disciplinares e lançar-se nas zonas movediças das incertezas; pois é aí que reside o múltiplo e com ele o poder criador do não previsível” (SILVA; PINTO, 2009, p. 03), além de que essa união permitiu discussões mais amplas sobre diferentes temas, incluindo as experiências de vida das mulheres, que sentiram-se confortáveis em conversar com duas professoras ao mesmo tempo.

A disciplina de Linguagens teve como ementa a compreensão e o uso da linguagem como meio de expressão e comunicação e informação, enquanto que a de Saúde da mulher e da família objetivou compreender a maneira como hábitos alimentares e de higiene podem agir na promoção da saúde. Sendo assim, as duas unidades trabalharam com temas em comum envolvendo a linguagem a partir do gênero textual “rótulo alimentício”, alimentação saudável, saúde da mulher e memórias afetivas.

As unidades curriculares contaram com diferentes momentos, que foram: i) apresentação do que é um rótulo alimentício, quais as informações contidas e o que significam os itens da tabela nutricional; ii) produção de um rótulo pelas estudantes; iii) diferenças entre alimentos diet e light; iv) doenças causadas pela má alimentação (anorexia, bulimia, transtorno de compulsão alimentar), métodos cirúrgicos e formas de reeducação alimentar, v) atividades físicas e alongamentos vi) saúde da mulher e maternidade e vii) questionário sobre as memórias afetivas das estudantes em relação à escola e à família.

A experiência como docentes dessas disciplinas proporcionou diversos desafios e por vezes até dificuldades, dentre os quais podemos citar como principal, a de promover a educação como prática de liberdade dentro de um contexto tão rígido. O espaço do presídio não envolve só a relação entre professor e aluno, mas sim, entre policiais, agentes penitenciários,

advogados e visitantes externos. Nem todos os materiais puderam ser levados pelas alunas dentro da cela e o espaço da sala de aula era o único momento em que todas as detentas se encontravam, fazendo com que o interesse pelas aulas fosse maior, dada a oportunidade de socialização.

Neste espaço foi perceptível que as alunas necessitam de abordagens de ensino que envolvam a saúde da mulher, alimentação saudável, atividade física, discussão a partir das suas memórias e experiências, e a interdisciplinaridade promovida pelas duas unidades curriculares possibilitou essas abordagens.

O cárcere feminino no brasil

A situação carcerária feminina no Brasil é uma das questões mais complexas da realidade social brasileira, pois desafia o sistema de justiça penal, a política criminal e a política de segurança pública. Segundo dados do Infopen (2014) 75% dos estabelecimentos prisionais é voltado ao público masculino, 17% são mistos e apenas 7% são unidades prisionais femininas. Cabe ressaltar que pouco mais de um terço dos estabelecimentos prisionais (37%) tem local específico para visitação. Entre as unidades adaptadas, três em cada quatro estabelecimentos (75%) não têm local específico para visitação. Dentre as demais unidades, em 42% dos estabelecimentos, há local destinado a esse fim. Nota-se que mais da metade dos estabelecimentos femininos (53%) tem local específico para visitação, enquanto que apenas 36% das unidades masculinas e 34% das mistas contam com espaço específico destinado a esse fim.

O encarceramento feminino obedece à padrões de criminalização muito distintos do que o do público masculino. Enquanto 25% dos crimes pelos quais os homens respondem estão relacionados ao tráfico, para as mulheres essa proporção alcança a ordem de 63%. Em termos proporcionais, o número de crimes de roubo registrados por homens é três vezes maior do que para mulheres (INFOPEN, 2014).

O grau de escolaridade da população prisional brasileira é extremamente baixo, aproximadamente oito em cada dez pessoas presas estudou, no máximo, até o ensino fundamental, enquanto a média nacional de pessoas que não frequentaram o ensino fundamental ou o têm incompleto é de 50%.

Na constituição brasileira, mais especificamente na lei de execução penal, está garantido o direito das pessoas com pena de privativa liberdade a orientação no retorno à convivência em sociedade. Conforme o artigo 11, da lei de execução penal, um dos auxílios que os presos devem receber, é

assistência e educação. Os presídios devem ofertar ensino regular ou supletivo, com formação geral ou ensino médio profissionalizante.

Ressalte-se que não é apenas o crescimento da população feminina que salta aos nossos olhos como uma realidade preocupante, o perfil dessas mulheres, as faixas etárias mais comuns entre as presas, a escolaridade, a ocupação anterior à prisão, os delitos mais cometidos, etc., e as suas condições de aprisionamento – que se revelam precárias para o atendimento das especificidades femininas – também demandam preocupação, discussão e ações políticas emergentes, no sentido de se garantirem os direitos assegurados pela Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984)

Para Drigo (2010), essas mulheres sofrem toda sorte de desrespeito às suas especificidades (sexualidade, diversidade sexual e maternidade), que vão desde o encarceramento em presídios superlotados e a inadequação deles à realidade feminina, até a imposição de castigos não previstos pela legislação, tais como: a negação da feminilidade, o distanciamento da família e a submissão à falta de assistência à saúde, de acesso à justiça, oferta de trabalho e prática de educação.

Segundo Soares e Ilgenfritz (2002, p. 126), dados da situação carcerária apontam que “a prisão, tanto pela privação de liberdade quanto pelos abusos que ocorrem em seu interior, parece ser apenas mais um elo na cadeia de múltiplas violências que conformam a trajetória de uma parte da população feminina”.

Educação como liberdade

Tratar da educação como prática de liberdade em um cenário em que há privação de liberdade, parecer ser, à primeira vista, contraditório. Porém, a questão que queremos colocar é de que forma a educação pode mostrar-se como uma forma de ressocialização entre as mulheres em situação de encarceramento. Nesse sentido, Onofre e Julião (2013, p. 53) destacam que nesse espaço encontram-se duas lógicas opostas “sobre o que significa o processo de reabilitação, ou seja, o princípio fundamental da educação que é, por essência, transformador, e a cultura prisional, caracterizada pela repressão, ordem e disciplina, que visa adaptar o indivíduo ao cárcere”.

Dessa forma, ao mesmo tempo que objetivamos promover uma educação que liberta, sabe-se da rigidez e da ordem que o espaço prisional requer, sendo um desafio trabalhar mutuamente com esses dois polos dentro do mesmo espaço.

Pode-se considerar até mesmo que os indivíduos em situação de privação de liberdade são, muitas vezes, desumanizados, pois, nas palavras

de Freire (1987), tem a sua humanidade roubada. A humanização envolve o trabalho livre, a desalienação e a afirmação dos homens como pessoas (FREIRE, 1987), nesse sentido, os indivíduos em situação de privação de liberdade, apesar de trazerem consigo suas memórias e sua identidade, devem “despir-se” de sua característica identitária para “vestir” o uniforme das regras da prisão. Assim, de acordo com Onofre e Julião (2013, p. 55) “o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais.

É possível dizer também que o indivíduo encarcerado possui uma identidade forjada (GOFFMAN, 1974), pois, a partir do convívio com outros e da observação diária, age diariamente como deve agir, fala quando deve falar, e, assim, “assume posturas e discursos que dele se esperam – ele expressa conformismo às imposições do sistema” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 58).

Espera-se, nesse sentido, que uma educação que liberta é ao mesmo tempo uma educação que humaniza. Nas palavras de Freire (1987, p. 23):

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Trazar essa concepção para dentro da sala de aula do sistema prisional é complexo. É objetivo da educação dentro do cárcere que esses indivíduos encarcerados vejam, a partir do ensino, uma maneira de libertarem-se, mas uma libertação que na realidade é interior, e não exterior. Pois, sabe-se que a liberdade externa não depende do indivíduo, mas sim, de todo o contexto jurídico.

Assim, concordamos com a ideia de Onofre e Julião (2013, p. 59) ao destacarem que “o indivíduo em situação de privação de liberdade é um sujeito de direitos, que embora tenha cometido um delito, não deixa de pertencer à sociedade, nem perdeu suas capacidades”. Por isso, sendo o acesso à educação um direito de todos, o sistema prisional deve promover as atividades relacionadas ao ensino de maneira que os torne capazes de promover a “liberdade” individual e “interna”.

Metodologia

Neste trabalho utilizamos como metodologia a prática de ensino apresentada por Freire (1996, p. 21) de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, dessa forma, consideramos que o ensino-aprendizagem é o meio e não o fim.

As atividades desenvolvidas com as estudantes deram-se em diferentes etapas. Primeiramente apresentamos o que são e onde encontramos rótulos alimentícios a partir de uma apresentação em *power point* seguida de um vídeo explicativo sobre como ler a tabela nutricional e quais as informações que devem e quais não devem estar contidas no rótulo, assim, também, as alunas foram convidadas a produzir o seu rótulo alimentício.

Posterior a isso, tratamos sobre a diferença entre alimentos diet e light a partir de um vídeo explicativo e em seguida passamos para a estrutura da pirâmide alimentar, os benefícios da alimentação saudável e principalmente da atividade física. Apresentamos as doenças causadas pela má alimentação e os métodos cirúrgicos que são realizados para pessoas que necessitam de cuidados especiais em relação à alimentação saudável. Na oportunidade, foi possível calcular o IMC (índice de massa corporal) das estudantes, como é possível verificar nas imagens a seguir:

Figura 1 – Cálculo do IMC



Fonte: Autoria própria (2019)

O cálculo do IMC foi um momento interessante, visto que foi perceptível o interesse e curiosidade das estudantes, considerando que essa prática não acontece no espaço do presídio, somente quando as alunas se deslocam até um posto de saúde.

Outro tema abordado também foi a saúde da mulher, questões de reprodução e maternidade, bem como doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e os métodos de prevenção.

Esses temas foram elencados considerando que as mulheres tinham pouca ou nenhuma informação sobre saúde da mulher e saúde coletiva, visto que no espaço carcerário não havia momentos de explanação sobre esses assuntos, somente quando solicitavam uma visita ao médico. Nesse sentido, Adorno destaca que (1991, p. 72):

Ao lado das epidemias disseminadas pelas más condições sanitárias da habitabilidade, há outras resultantes da aglomeração de pessoas em espaços exíguos. Conjunturalmente, enfrentam-se epidemias de tuberculose, além de várias doenças sexualmente transmissíveis. Trata-se de uma população de alto risco, vulnerável a toda sorte de doenças infectocontagiosas, fato ainda mais agravado pela epidemia da AIDS.

Com a troca de experiências entre as docentes e as alunas, pudemos proporcionar os conhecimentos acerca da saúde, mostrando como elas, apesar de estarem em uma situação de privação de liberdade, podem melhorar sua qualidade de vida dentro da prisão.

Ao final da atividade interdisciplinar, as alunas responderam a um questionário semiestruturado composto de perguntas abertas com o objetivo de obter informações do perfil das estudantes, as suas memórias afetivas em relação à família, escola e a prisão, dados estes que foram pertinentes para a análise feita pelas docentes. O questionário foi aplicado na última aula, sendo respondido pelas quinze estudantes, para então analisarmos cada resposta dada. Das respostas que tratam das memórias afetivas, selecionamos para esse artigo as que se diferenciavam entre si, podendo assim, mostrar diferentes experiências.

O contexto de estudo

Este estudo é marcado pela trajetória das mulheres afastadas de sua liberdade e mantidas em cárcere no Presídio Regional de Chapecó, no

Estado de Santa Catarina - Brasil, um local misto com capacidade para 80 detentas e que no ano de 2017 contava com 74 presas.

A maioria das detentas deste estudo cumpre pena relacionada ao tráfico de drogas. Evidenciamos que desde a década de 70, as mulheres já se envolviam com o crime de tráfico, o qual foi se expandindo de forma mais acelerada que os demais crimes. Este índice tem aumentado diante da facilidade que as mulheres têm para praticar o tráfico, pois não caracterizam o foco da ação policial, tão logo, são alvos dos traficantes para a prática criminosa.

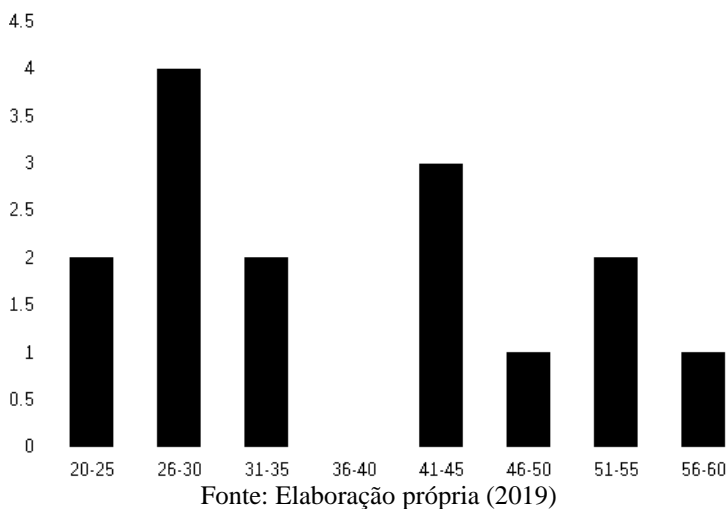
Constata-se também que muitas delas iniciaram essa prática por influência psicológica de alguém, seja para dar prosseguimento aos negócios antes conduzidos pelo marido, pelos próprios filhos, ou até mesmo para levar drogas no presídio para o seu companheiro ou familiar que está preso em virtude do tráfico. Nesse sentido, é comum que a mãe esteja presa juntamente com suas filhas, já que essa prática muitas vezes envolve todo o âmbito familiar. Uma das maiores preocupações das detentas era com a família, principalmente os filhos, considerando que esses laços familiares constituem-se um potencial de reabilitação, contribuindo para a reinserção na sociedade.

Para Maeyer (2006) a escassez das políticas, a falta de acesso a direitos humanos básicos fundamentais (saúde, educação, trabalho, entre outros) e a produção da pobreza aparecem como propiciadoras de outros sérios problemas sociais decorrentes, em que estariam incluídas a violência e a própria criminalidade.

Perfil das estudantes

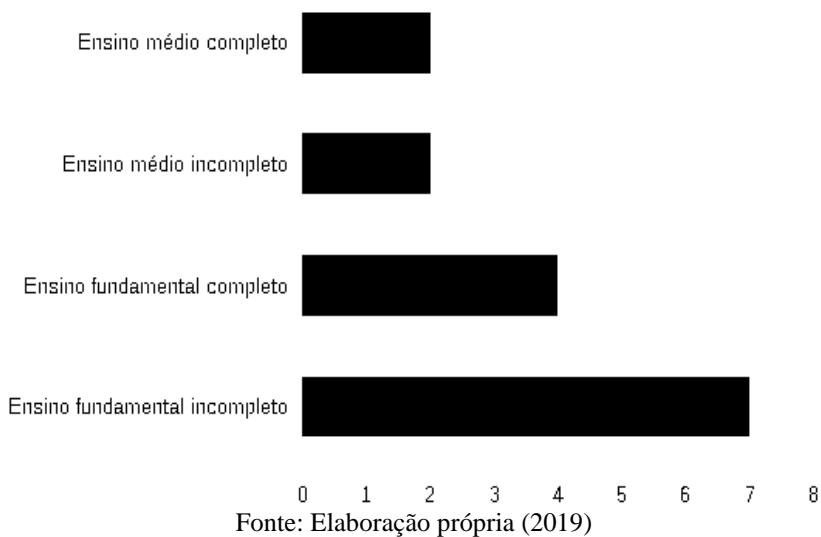
O espaço de ensino das unidades curriculares contou com a participação de 15 mulheres em situação de privação de liberdade. A partir do questionário realizado ao final das disciplinas, pudemos perceber que a idade das informantes varia entre 20 a 30 anos, sendo a idade entre 26 e 30 anos a mais elevada, como é possível verificar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Idade das estudantes



Com relação à escolaridade, é possível perceber que o número mais elevado consiste no ensino fundamental incompleto, como é possível verificar no gráfico que segue:

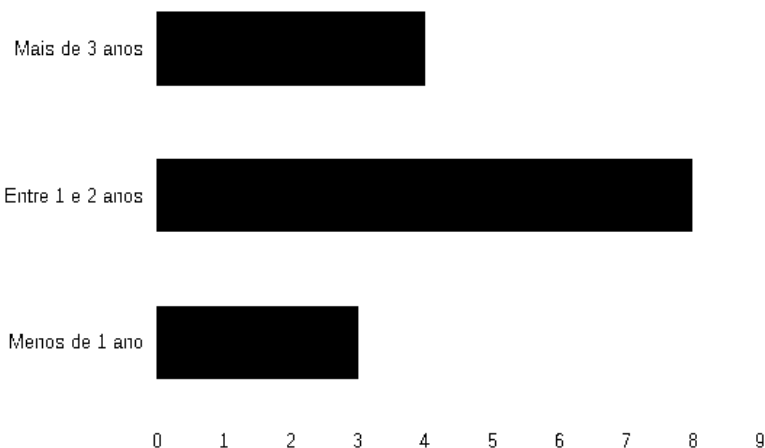
Gráfico 2 - Nível de escolaridade das estudantes



O nível de escolaridade das detentas demonstra que de 15 estudantes, 7 não terminaram o ensino fundamental. Esse resultado confirma os resultados do Infopen (2014) ao mencionar que o nível de escolaridade prisional é extremamente baixo. É possível, nesse contexto, relacionar o abandono escolar à uma série de fatores, sendo possivelmente a falta de interesse ou a dificuldade como os mais acentuados. Dessa forma, entrar para o mundo do crime é, na maior parte dos casos, a única solução para esses sujeitos.

O tempo das estudantes na prisão oscilou entre 7 meses como mínimo e 5 anos como máximo, sendo que a maioria das estudantes está na prisão entre 1 e 2 anos, como mostra o gráfico a seguir:

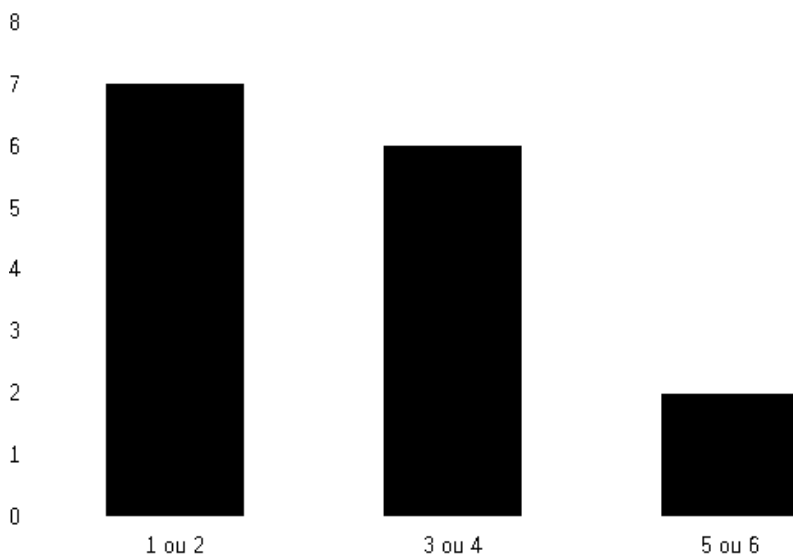
Gráfico 3 - Tempo das alunas na prisão



Fonte: Elaboração própria (2019)

Sobre a quantidade de filhos, o número alternou de 1 até 6 filhos por estudante, sendo que a maioria das estudantes têm, pelo menos, um filho, como é possível verificar no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Número total de filhos por aluna



Fonte: Elaboração própria (2019)

Nesse sentido, é possível perceber que o espaço do presídio atende a grupos bem específicos, considerando que a maioria não completou ensino fundamental e também possui uma família fora da prisão, o que provoca um sofrimento ainda maior nas detentas, pois, muitas vezes, as visitas não são possíveis devido à distância ou relacionamentos conturbados.

Análises e resultados

Para a análise dessas trajetórias, tomaremos como base o questionário realizado com as 15 estudantes e focalizaremos nos aspectos relacionados à família, à escola e à prisão, que consideramos como lócus onde, supostamente, houve os mais intensos processos de experiências. Escolhemos nomes de flores como nome fictício para as estudantes e estes foram colocados entre parênteses logo após a resposta.

No questionário abordamos perguntas relacionadas à família, à escola e à prisão, sendo elas, 1) Diga uma lembrança boa e uma ruim da escola; 2) Como ficou a relação com a família após a prisão; 3) Como ficou a relação com o parceiro após a prisão e 4) Qual a maior dificuldade enfrentada na prisão.

Sobre a pergunta nº 1, em relação às lembranças boas, as estudantes responderam que “não há lembrança boa, pois os professores eram muito ruins (Flor de cerejeira, 2017)”, “o aprendizado e conhecimento (Rosa,

2017)”, “os amigos (Lírio, 2017)”, “fazer passeios (Hortênsia, 2017)”, “brincadeiras (Íris, 2017)”, “fazer educação física (Lavanda, 2017)”, “estar próximo da família (Margarida, 2017)”, “aprender coisas novas (Copo de Leite, 2017)”. Já sobre as lembranças ruins, as alunas responderam “os castigos (Gérbera, 2017)”, “suspensão (Hortênsia, 2017)”, “expulsão (Orquídea, 2017)”, “brigas (Boca de Leão, 2017)”, “reprovação (Crisântemo, 2017)”.

É possível perceber que as alunas demonstram que na escola havia momentos bons, como o tempo com os amigos, estar próximo da família, faziam passeios e brincadeiras, mas em contrapartida, também lembram dos momentos ruins, como os castigos, suspensão, brigas. Assim, a escola demonstrou-se ao mesmo tempo o espaço do conhecimento e, também o da luta e da repressão.

A pergunta nº 2, sobre a relação com a família após a prisão, para algumas a relação é “difícil (Gérbera, 2017)”, “não tem notícias (Hortênsia, 2017)”, “complicada, pois ninguém vem visitar (Orquídea, 2017)”, “ficou triste (Crisântemo, 2017)”, “uns ficam dando apoio e outros se afastam (Copo de Leite, 2017)”. Em contrapartida, para outras, “nunca me abandonaram (Lírio, 2017)”, “ficou boa (Tulipa, 2017)”, “ficou normal (Violeta, 2017)”, “já era ótimo, ficou maravilhosa (Boca de Leão, 2017)”.

Vale destacar que durante as aulas, as alunas falavam abertamente que as relações com a família dependiam da situação, pois, em vários casos o crime havia ocorrido entre todos os familiares, por isso também ser comum a mãe estar presa com as filhas.

Em relação à pergunta nº 3, as alunas responderam que a situação com o parceiro após a prisão “acabou (Lavanda, 2017)”, “morreu (Azaleia, 2017)”, “ficou péssima (Orquídea, 2017)”, “ficou normal (Margarida, 2017)”, “estamos juntos até hoje (Lírio, 2017)”, “ele continua me acompanhando (Boca de Leão, 2017)”, “boa, porque estamos os dois presos (Rosa, 2017)”, “difícil, pois os dois estão na prisão (Crisântemo, 2017), nos comunicamos através de cartas (Gérbera, 2017)”.

Da mesma forma que ocorre com os familiares, acontece também com o parceiro. É possível perceber que as alunas escrevem que seu parceiro também está preso, sendo que para algumas mulheres isso é algo bom, e para outras, é algo difícil. A comunicação entre os parceiros ou familiares é dada através de cartas, porém, é feita uma triagem das cartas pelas agentes antes da entrega, para que não tenha nada fora das normas, sendo uma das normas que as cartas só poderiam ter no máximo uma página.

Das maiores dificuldades das estudantes enfrentadas na prisão, foram a “falsidade, a forma como nos tratam (Gérbera, 2017)”, “a saudade

da família (Violeta, 2017)”, “a distância dos filhos (Boca de Leão, 2017)”, “a convivência (Margarida, 2017)”, “a discriminação, falta de união, fofocas, mentiras e intrigas (Lavanda, 2017)” e “falta de compreensão dos agentes (Íris, 2017)”.

Interessante destacar que por vezes a escola é um agente importante da promoção dos conhecimentos, dos ensinamentos com o objetivo de preparar para a vida, mas também é onde há punição, suspensão e reprovação, como apresentado pelas estudantes.

Nesse sentido, percebe-se que a prisão é o espaço onde deveria promover a ressocialização, porém, a convivência entre os presos dificulta essa ação. Adorno (1991, p. 71) enfatiza que:

nessas dependências, reinam as mais desfavoráveis condições para a “recuperação” ou “ressocialização” – seja lá o que esses termos possam significar – dos delinquentes. Ao contrário, a contaminação criminógena reforça a ruptura dos laços convencionais com o “mundo da ordem”, instituindo as possibilidades efetivas de construção das trajetórias e carreiras delinquentiais.

Dessa forma, Adorno (1991) destaca que as principais causas da dificuldade da ressocialização entre os presos é a superpopulação, que promove o que ele chama de contaminação patológica e criminógena.

A partir do projeto “Mulheres Sim”, objetivou-se também a ressocialização e o empoderamento dessas mulheres em situação de privação de liberdade, considerando que as aulas semanais dentro do presídio era um momento das mulheres se encontrarem para estabelecerem relações e conversas sobre os temas tratados nas aulas, para futuramente reintegrarem-se novamente na sociedade.

Considerações finais

Neste estudo tivemos a intenção de dar visibilidade ao contexto prisional como lócus de múltiplas contradições e, ao mesmo tempo, um espaço onde também se constroem diferentes saberes e linguagens. Partimos do pressuposto de que as instituições prisionais, embora sejam marcadas por processos de dominação nelas inseridas, possuem uma dinâmica em que é necessário construir novas estratégias de sobrevivência, novas sociabilidades e, conseqüentemente, a aquisição de novas e diferentes aprendizagens.

Destacam-se ações desenvolvidas para esse público uma educação que humaniza, emancipa, integra, e cuja tarefa principal é acolher e demonstrar visibilidade aos invisíveis. Assim, não é suficiente tratar as mulheres detentas com humanidade e dignidade, deve-se oferecer oportunidades de mudança e desenvolvimento, ou seja, as penitenciárias devem apresentar amplos programas de atividades que ajudem as mulheres presas a melhorar a sua condição de vida, além do cumprimento da pena imposta pelo judiciário.

A partir da ação, pudemos perceber a importância do acolhimento das estudantes e principalmente atividades interdisciplinares que envolvam os conhecimentos e saberes dessas alunas e que promovam a reintegração e socialização entre elas e entre os docentes. A educação mostrou-se uma saída para a ressocialização dessas estudantes.

Referências

ADORNO, Sérgio. **Sistema penitenciário no Brasil: problemas e desafios**. São Paulo: Revista USP, 1991.

BRASIL. Lei nº 7.210, 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execução Penal**. Coletânea de Leis da Casa Civil da Presidência da República: leis ordinárias. Brasília: Casa Civil, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL, **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN)**. In: Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), 2014. Disponível em: http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/documentos/infopen_dez14.pdf. Acesso em 05 dez. 2019

MAEYER, Marc de. **Na Prisão, Existe a Perspectiva da Educação ao Longo da Vida?** Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos: diversidade do público da EJA, Brasília, UNESCO/RAA B, n. 19, p. 17–37, jul, 2006.

DRIGO, Sônia Regina Arrojo. **Dignidade Humana, Educação e Mulheres Encarceradas**. In: YAMAMOTO, Aline; GONÇALVES, Ednéia; GRACIANO, Mariângela; LAGO, Natália; ASSUMPTÃO, Raiane Org.). Educação em Prisões. Cereja Discute: 1. São Paulo: Alfasol; Cereja, 128p. P. 65-67, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 25 ed, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17 ed. 1987.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva,

1974.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A Educação na Prisão como Política Pública:** entre desafios e tarefas. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; PINTO, Francisco Neto Pereira. **Interdisciplinaridade: As práticas possíveis.** In: Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos - Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais, ano 5, 2009.

SOARES, Bárbara Musumeci; ILGENFRITZ, Iara. **Prisioneiras:** Vida e Violência atrás das Grades. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

O PENSAR CRÍTICO NA SOCIEDADE: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO USO DO AUTOR NÉSTOR GARCÍA CANCLINI EM DISCIPLINAS DE SOCIEDADE E CULTURA

EDRAL, Adriana Stela Bassini (UNIVALI) ¹

STRASSBURGER, Damaris (UNIVALI) ²

Ideologia, educação e ato político

Em *A ideologia e aparelhos ideológicos do estado*, Althusser (1980) nos atenta para a questão da ideologia, e explica que ela está em todas as formas de ser sujeito, uma vez que a ideologia é a constituição mesma do sujeito:

[...] tanto o autor destas linhas como o leitor, são sujeitos, portanto sujeitos ideológicos (proposição tautológica). Isto é, que o autor como o leitor destas linhas vivem ‘espontaneamente’, ou ‘naturalmente’, na ideologia, no sentido em que dissemos que o ‘homem é por natureza um animal ideológico’ (ALTHUSSER, 1980, p.94).

Para o autor (ALTHUSSER, 1980), o sujeito, ou melhor, o trabalhador que constitui a força de trabalho para o capital, é constituído necessariamente pela ideologia, uma vez que só é possível ser sujeito quando se é atravessado pela ideologia. Nesse sentido, tem-se como elementos de extrema importância os aparelhos ideológicos.

Mas primeiro, é importante fazer uma distinção rápida: na teoria marxista, há dois tipos de aparelhos que são explicados exhaustivamente por Althusser: os aparelhos repressores e os aparelhos ideológicos. O que nos importa aqui seriam os aparelhos ideológicos, uma vez que, enquanto aparelhos repressivos se utilizam da repressão do sujeito (tem-se como exemplo o exército, a polícia, as prisões e o governo), os aparelhos

¹ Professora com dedicação exclusiva na Universidade do Vale do Itajaí, nos cursos de Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e do Módulo Internacional. E-mail: adriana_edral@univali.br

² Professora com dedicação exclusiva na Universidade do Vale do Itajaí, no curso de Publicidade e Propaganda. E-mail: damaris@univali.br

ideológicos sustentariam a ideologia que constitui o sujeito mesmo. Assim, enquanto o resultado dos aparelhos repressores seria a repressão dos sujeitos, o resultado dos aparelhos ideológicos é a “produção”, “modulação”, por assim dizer, dos sujeitos que, em vida adulta, formariam a força de trabalho. Nesse sentido, mais interessante para o Estado seria a instituição massiva de dispositivos ideológicos que constituiriam sujeitos “adequados” aos interesses sociais do Estado, de maneira que poucos aparelhos repressivos seriam utilizados, tendo em vista uma certa concordância dos sujeitos com as regras do jogo.

Dentre esses aparelhos ideológicos, Althusser cita dispositivos pertencentes à sociedade ocidental como os pilares de uma civilização. Tem-se como exemplo a família, a escola, a religião, as leis, a informação e todos os outros dispositivos próprios de uma sociedade que tem como formação o capitalismo. Para um Estado autoritário, seria ideal que todos esses dispositivos estivessem em concordância no sentido de se ter discursos semelhantes, inibindo pensamentos diferentes dos pensamentos-normas, de maneira a constituir sujeitos alinhados unicamente a um tipo de ideal (uma única ideologia).

Felizmente, as ciências procuraram, ao longo dos anos, questionar fortemente esses ideais, para que se prevenisse contra uma sociedade constituída de uma ideologia totalitária. E, mais do que isso, as ciências sociais e humanas se ocupam frequentemente de temas que estudam e questionam elementos como construção de ideologias totalitárias, organização de aparelhos ideológicos e repressivos que, autoritariamente, sustentam uma ideologia excludente e totalitária e, também, a construção do pensamento crítico, que defende a constituição de sujeitos críticos, caros à democracia.

Em tempos de autoritarismo, de intenções repressivas, bem como intenções ideológicas excludentes e totalitárias, o Estado toma uma posição de reclamar sua autoridade, impondo exclusões e gerando a negação e reação contra o pensamento crítico. E isso pode ser visto, no caso do Brasil, como essa imposição autoritária tem ocorrido nos espaços escolar e universitário.

A área das ciências sociais e humanas, num contexto brasileiro, parece ser a mais vulnerável em termos de ataques ou questionamentos por parte de inúmeras instituições políticas, religiosas, familiares e comerciais. Há vários outros problemas que são tanto efeito quanto causa desse mal-estar nas disciplinas sociais. Mas, nesse momento, é importante que aqui se destaque um de vários: há menos interferência por parte dessas instituições no que tange ao ensino de matemática, física e outras ciências ditas “duras” e

laboratoriais do que no ensino de ciências como geografia, filosofia e, principalmente, história.

O ensino dessa disciplina parece ser o grande tema dos debates sobre a escola em reunião de pais e mestres, em reuniões de família e, também, em reuniões religiosas. Essa calorosa discussão entre mestres de história e outras humanidades, de um lado, e pais e outras autoridades, de outro, frente ao que ser ensinado ou não e como ser ensinado acabam por resultar em problemas estruturais tanto no próprio percurso da história quanto no entendimento do aluno a respeito do papel de se estudar, em si, a história.

Os problemas que surgem são, primeiro, didáticos, como quando os professores são constantemente questionados ou desmentidos pelos pais dos filhos em suas casas – afinal, qual pai e mãe não possui um doutorado em história? – trazendo sempre uma desconfiança, às vezes por parte do aluno, quanto a uma certa “veracidade” sobre o que está sendo dito pelo professor. Em seguida, os problemas acabam aparecendo em debates políticos em que, muitas vezes, a história é totalmente negada, principalmente em tempos de governos autoritários.

Mas um dos maiores problemas gerados por essa constante negação tanto da figura do professor de história quanto da história em si é, acredita-se aqui, o problema da organização sobre o pensamento crítico. As ciências sociais e humanas, como filosofia, história, geografia nos ensinos médios e as inúmeras disciplinas de ciências políticas, sociais, econômicas e outras no ensino superior, são capazes de promover não somente a apresentação de dados empíricos ou de fatos comprovados em laboratório, como se quer nas ciências exatas, mas são capazes, como poucas, de promover o exercício do pensamento lógico, analítico e crítico para além de um paradigma positivista.

Nesse sentido, acredita-se fortemente que, em tempos de perseguição ideológica por parte de Estados autoritários, a tarefa de professores do campo das Ciências Sociais se torna um ato político de educação para o pensamento crítico. Portanto, o objetivo desse texto é relatar as experiências sobre práticas educacionais propostas na disciplina de Sociedade e Cultura por professoras diferentes. A prática em questão foi o uso da leitura do capítulo *O consumo serve para pensar*, do livro *Consumidores e cidadãos*, de Néstor García Canclini (2006), em duas perspectivas. A primeira é uma atividade organizada pela via dos estudos marxistas para um grupo interdisciplinar de acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento, que é o primeiro relato a ser aqui apresentado. O segundo é a pela via do consumo simbólico para acadêmicos de cursos de comunicação.

Porque ler Canclini com Marx: traduções, percepções e oportunidades

A disciplina de Sociedade e Cultura é ofertada pela Universidade do Vale do Itajaí para todos os cursos que constituem a Escola de Artes, Comunicação e Hospitalidades da universidade. Assim, tem-se uma grande demanda de acadêmicos de diferentes cursos, que vão de gastronomia a publicidade e propaganda, por exemplo. Além disso, essa disciplina também compõe o Programa Internacional da Univali, um programa organizado como parte do processo de internacionalização da universidade que, entre outros feitos, organizou disciplinas ofertadas em inglês, para que possam ser assistidas por alunos de intercâmbio de vários países, dado seu fraco conhecimento do idioma português, como também para acadêmicos brasileiros que querem se preparar para um intercâmbio.

No caso desse primeiro relato, é importante colocar dois fatores decisivos para o uso do livro do Canclini. O primeiro é que, quando se trata de estudar cultura, há uma visão fortemente eurocêntrica por parte tanto de alunos brasileiros quanto intercambistas, uma vez que os autores seminais desses estudos são ingleses, como Stuart Hall e Raymond Williams, cujas obras são as mais presentes nos planos de ensino de disciplinas do campo de Estudos Culturais. Assim, utilizar um livro latino-americano traz tanto uma visão mais internacional do conceito de cultura como traz, também, uma condição de produzir novos contextos de pensar cultura na América Latina que não seja unicamente por um viés teórico da academia europeia. O segundo fator decisivo para o uso do Canclini está na atualização de conceitos como mercadoria e bens simbólicos, uma vez que esses englobam, além da alienação e do fetiche, questões fundamentais para entender a organização atual das classes sociais que constituem a sociedade latino-americana, principalmente a brasileira.

De qualquer maneira, ler Canclini para a disciplina de Sociedade e Cultura (chamada de *Society and Culture*) no Programa Internacional da UNIVALI requer ler a tradução do livro para o inglês. E nessa aventura de comparações das traduções, oportunidades surgiram para aprofundar a leitura de Canclini por uma via marxista que, na tradução para o português, não parecia tão explícita. Percebe-se, portanto, que o trabalho de socialização do texto por parte da professora com os acadêmicos se iniciou fora da sala de aula, a partir de uma preparação não somente a respeito do que o autor dizia nos textos, ou visões gerais sobre a ideia de Canclini no que tange ao consumo, mas também de uma reorganização do entendimento

das leituras a partir de novas percepções da própria professora no que concerne ao texto em inglês.

Essas novas assimilações realizadas pela professora num momento anterior à socialização do texto em sala de aula se dão inicialmente a partir do conceito de mercadoria, em contraposição ao uso do termo *commodity*, na língua inglesa. O problema encontrado ao utilizar os termos mercadoria e *commodity* ao ler Canclini está no fato de que essas traduções trazem armadilhas para o estudioso do autor no momento em que é possível perceber a clara inspiração de Canclini no que tange aos estudos do marxismo, pois estudiosos de cultura que não são exatamente entendedores de estudos marxistas, como muitos acadêmicos de graduação, por exemplo, podem não perceber que quando Canclini está falando de mercadoria, ele está falando da mercadoria como conceito marxista.

Os textos marxistas em inglês usam o termo *commodity* para definir o que é constituído de valor de uso e valor de troca, produzido por trabalho socialmente necessário (MARX, 2013). Esse conceito, presente no livro *O capital*, é traduzido para o português como mercadoria, assim como em várias outras traduções realizadas ao longo das leituras sobre o marxismo no Brasil. Assim, marxistas leriam a palavra mercadoria como um conceito central de Marx na sua explicação de como funciona o sistema econômico capitalista. Porém, em outras áreas do saber, como administração, economia e marketing, o conceito de mercadoria é esvaziado desse seu contexto marxista em muitos casos, até porque esse não é exatamente um termo cunhado por Marx, mas um termo emprestado por Marx da teoria da economia para ganhar sua complexidade crítica e teórica. Isso significa que muitos estudantes, ao se depararem com o termo mercadoria (e também com o termo usado na tradução para o português do livro de Canclini), pensa a mercadoria ainda com um viés crítico, típico do estudo do Canclini, mas talvez não com um viés marxista, que é a referência utilizada por Canclini para pensar consumo.

A mesma questão ocorre com o termo *commodity*, termo utilizado fora da teoria marxista como mercadoria especificamente retirada de um produto natural. Por exemplo, quando se fala em economia, não é incomum falar que o Brasil tem sua economia fundada em commodities ao invés de setores industriais. Isso significaria, para um economista, que o país tem como base econômica produtos que são matéria prima para outros, como pecuária e agricultura, madeira e outros. O problema disso é que esse sentido dado pela teoria econômica (e que acaba sendo o favorito do senso-comum) é distante do que Canclini entende como *commodity*, uma vez que a teoria marxista entende *commodity* absolutamente como qualquer mercadoria, ou

melhor, qualquer produto (ou serviço, ou experiência) que tenha valor de uso e valor de troca, e que seja produzido por um trabalho socialmente necessário. Apesar de ser apenas um termo, ele se torna absolutamente direcionador do entendimento do texto pela via marxista.

Outra questão na tradução do texto que requer atenção é a problematização da frase “consumir é tornar mais inteligível um mundo onde o sólido se evapora” (CANCLINI, 2015, p.65). Essa frase, lida em português num primeiro momento, traz menos conexão com a teoria marxista do que a versão em inglês, que parece ser mais próxima do *Manifesto Comunista*, de Marx e Engels, tanto quanto do livro de Marshall Berman, *Tudo que é sólido se desmancha no ar*. Nesse sentido, ao ler o texto em inglês, tem-se um compromisso ainda maior com as teorias marxistas, seja por sua maior semelhança e explícita relação entre os textos de Canclini e de Marx, seja pela própria condução do texto em sala de aula.

	<i>Citação do livro de Canclini.</i>	<i>Livro de Marshall Berman</i>	<i>Citação do livro de Marx e Engels.</i>
Espanhol	<i>Consumir es hacer más inteligible un mundo donde lo sólido se evapora</i> (CANCLINI, 1995, p.48)	<i>Todo lo sólido se desvanece en el aire</i> (BERMAN, 1988).	<i>Todo lo que era sólido y estable es destruído.</i> (MARX; ENGELS, 2000, p.31)
Inglês	<i>To consume is to make sense of a world where all that is solid melts into air</i> (CANCLINI, 2001, p.42).	<i>All that is solid melts into air</i> (BERMAN, 1988).	<i>All that is solid melts into air</i> (MARX; ENGELS, 2013, p. 02).
Português	Consumir é tornar mais inteligível um mundo onde o sólido se evapora (CANCLINI, 2015, p.65)	Tudo que é sólido se desmancha no ar (BERMAN, 1986).	Tudo que era estável e sólido se desmancha no ar (MARX; ENGELS, 2013, p. 29).

Assim, o texto de Canclini, quando explicado em inglês, acaba por trazer mais chances de pensar não somente o consumo como fenômeno constituído de especificidades latino-americanas percebidas pelo autor e sua latinidade, como também permite uma revisão latino-americana da teoria marxista, cara tanto à professora quanto aos alunos. Vê-se, então, a possibilidade de trazer concepções diferentes sobre o marxismo para alunos europeus intercambistas, no sentido de que é necessário entender que o consumo e a causa trabalhista, pensada na Europa de maneira pioneira, pode vir a tomar proporções diferentes em países latino-americanos, que se torna mão de obra mais barata ou gratuita para países colonizadores (majoritariamente europeus) e que gera, também, uma maior necessidade de comercialização para os outros continentes, intensificando produção, negócios internacionais, aprimoramento de cadeias de produção e outros, tendo como resultando tanto um possível progresso quanto uma possível exploração do proletariado.

Nesse sentido, o uso do texto de Canclini acaba se tornando uma grande oportunidade de apresentar aos alunos conceitos marxistas importantes e imprescindíveis para o entendimento das ciências políticas, sociais e culturais.

Cidadãos, consumidores e distinção de classes

Antes do uso do texto do Canclini em sala de aula, os acadêmicos já haviam tido uma experiência com alguns conceitos marxistas pela via da leitura de textos de Althusser, que explica conceitos como infraestrutura e superestrutura no livro *A ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Além disso, os acadêmicos também possuíam conhecimento sobre Adam Smith, pela via da leitura de partes do livro *A riqueza das nações*, numa atividade que objetivou um estudo comparativo entre pensamentos distintos sobre a sociedade num âmbito econômico. Essa parte da disciplina está conectada com a unidade de ensino sobre aspectos da sociedade, em que acadêmicos precisam entender o conceito de sociedade como um conceito novo, próprio da Revolução Francesa, revolução essa que reorganiza o social a partir de classes.

Diante disso, na unidade de ensino chamada *Cultural Industry and Globalization* (em português: Indústria Cultural e Globalização), foi percebida a oportunidade de propor uma nova dimensão ao debate sobre a indústria cultural e os questionamentos sobre consumo, pois um dos debates

mais pertinentes do Canclini em sua obra *Consumidores e cidadãos* é a busca por uma ciência que aborde a cultura de massa e a questão do consumo para além do paradigma frankfurtiano. O autor critica o paradigma que percebe o consumo de *commodities* como uma atividade irracional resultante da onipotência da comunicação de massa. “Ainda há quem justifique a pobreza alegando que as pessoas compram televisores, videocassetes e carros enquanto lhes falta casa própria”, diz Canclini (1995, p.51) sobre o resultado do paradigma que dá um poder altamente manipulador à mídia de massa, sem considerar uma relação maior dos meios manipuladores e o capital simbólico que é mediado por eles e também pelos outros campos de interações que rodeiam a sociedade.

Para tanto, o que Canclini propõe no texto é uma reformulação do conceito de consumo, de maneira a livrá-lo de uma visão de verticalidade manipuladora da mídia e pensá-lo como parte constitutiva da sociedade pela via de uma “teoria sociocultural do consumo”. E ele o faz a partir da definição que ele propõe para o termo: “o consumo é o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos” (CANCLINI, 1995, p.53). O que essa definição pretende é ampliar a posição psicológica e moralista da prática do consumo para uma racionalidade econômica, racionalidade essa que se constitui a partir do capital simbólico existente numa determinada sociedade.

Para o uso do texto, assim como sua aproximação com a teoria marxista, a dinâmica ocorreu inicialmente com a apresentação em sala de aula do texto *Consumption is good for thinking* (em português, a versão desse capítulo é *O consumo serve para pensar*³), bem como uma breve apresentação sobre Canclini, para contextualização da atividade. Em seguida, o que foi proposto foi a leitura individual por parte do aluno em sala de aula. Nesse momento, e enquanto os acadêmicos faziam suas leituras, a professora escrevia no quadro os termos e expressões que faziam referência a conceitos propostos por teóricos marxistas, bem como uma breve explicação dos mesmos, de maneira que os acadêmicos, no ato da leitura em sala de aula, pudessem ter acesso a uma espécie de glossário para os termos, guiando a leitura para um aprofundamento das palavras, ao invés de entendê-las a partir do senso comum.

³ Em sala de aula, o texto lido foi a versão em inglês, de 2001, como citado anteriormente. Porém, para facilitar a leitura desse relato, as citações foram retiradas da versão do texto em português, de 2015, uma vez que elas não interfeririam diretamente no processo de explicação do relato.

As explicações no quadro envolveram palavras como *commodity*, valor de uso, valor de troca, trabalho, trabalhador, consumo. Além disso, também foram extraídas partes significativas do texto em que Canclini relata antigas interpretações do marxismo, bem como propõe uma nova racionalidade pós-moderna sobre o consumo. Após a leitura individual e do intervalo de aula, o segundo momento da atividade teve como proposta uma leitura conjunta do texto, em que cada aluno (e também a professora) lia uma parte do texto alternadamente, fazendo pausas nos momentos em que os elementos escritos no quadro apareciam.

A cada pausa na leitura, a professora explicava as citações presentes no quadro e recorria aos trechos dos livros citados, de maneira a mostrar aos alunos que as citações e outras referências vinham de livros, artigos, a partir de uma pesquisa realizada pela professora, que estaria, naquele momento, fazendo um papel de pesquisadora, trazendo textos que elucidavam as inspirações marxistas nas colocações de Canclini. As obras utilizadas para esse exercício foram o livro *The poverty of philosophy*, em português chamado de *A miséria da filosofia*, de Marx (1973), na sua versão *online*, o livro *O capital*, também de Marx (2013), e o livro *A companion to Marx's capital*, (em português *Para entender o capital*), de David Harvey (2010). Nesse momento, a intenção não era aprofundar os conceitos marxistas ou a teoria marxista em si, mas demonstrar como as teorias sobre a cultura estão compostas, também, pela teoria marxista, e que este pode ser um dos paradigmas que muitos estudiosos utilizam para pensar cultura e sociedade. Assim, as apresentações dos termos e seus significados ganham novas dimensões para os alunos, que acabam por se apropriarem de novos sentidos das palavras.

Os momentos mais interessantes dessa atividade envolveram mostrar a presença dos conceitos marxistas no texto do autor. Canclini aprofunda sua definição de consumo dizendo que “consumir é participar de um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos de usá-lo” (CANCLINI, 2015, p.65), no sentido de que o produto que se consome, a *commodity*, está ligado socialmente com lutas sindicais, o valor de uso e o valor de troca do produto, bem como seu trabalho socialmente necessário. Assim, na sociedade capitalista, o consumo regula os elementos econômicos caros ao funcionamento da sociedade. Essa perspectiva marxista ganha mais camadas quando Canclini traz a dimensão dos aspectos estéticos e simbólicos do consumo, quando este apresenta o consumo como aquilo que distingue os membros da sociedade.

Bourdieu (1983), em sua teoria sobre as propriedades do campo, explica que o capital simbólico de um campo funciona a partir não somente

de uma luta trabalhista, mas também a partir de uma luta de distinção social a partir da “apropriação dos meios de distinção simbólica” (CANCLINI, 1995, p.56). Nesse sentido, a lógica dessa apropriação está menos ligada à satisfação de necessidades via produto – seu valor de uso está pouco ligado ao uso direto do produto – do que à lógica do paradigma da escassez que distingue os que podem consumir determinado produto daqueles que não podem.

Assim, Canclini demonstra a necessidade de esse produto ser socialmente conhecido como um marcador de classes sociais por aqueles que não podem possuí-lo, somente deseja-lo:

[...] se os membros de uma sociedade não compartilhassem os sentidos dos bens, se esses só fossem compreensíveis à elite ou à maioria que os utiliza, não serviriam como instrumentos de diferenciação. [...] Logo, devemos admitir que no consumo se constrói parte da racionalidade integrativa e comunicativa de uma sociedade.

Nesse momento, o que se apresenta em sala de aula, a partir da leitura, são as contínuas indagações dos acadêmicos ao aproximarmos a distinção de classes não como efeito do consumo, mas o consumo como intenção para demarcação das classes sociais. Ao longo desse debate, os acadêmicos trazem alguns exemplos que relatam essas distinções, fazendo principalmente uma comparação a respeito dos consumos e das demarcações sociais presentes nas diferentes nacionalidades dos acadêmicos.

Entre exemplos citados, estão os altos índices de intervenções cirúrgicas no Brasil feitas por mulheres, numa tentativa de se encaixar em padrões europeus ou internacionais de beleza, em contraponto ao pouco uso de intervenções cirúrgicas com intenção estética por parte de europeus, quando comparados aos brasileiros. Assim, muitos dos questionamentos que guiam os alunos estão voltados a uma colonização cultural da identidade brasileira, que não se percebe em suas pluralidades de maneira autêntica, mas como algo que precisa ser melhorado. Ao serem questionados a respeito disso, debateram sobre um valor de troca e um valor de uso das cirurgias, e chegam a conclusões próximas a um uso da cirurgia que pouco tem a ver com seus benefícios no corpo mesmo dos consumidores, mas mais a ver com imagem destes frente às distinções de classes sociais presentes na sociedade brasileira.

Diante disso, o debate volta ao texto. Quando Canclini relata o consumo como um processo pertencente a uma racionalidade de uma sociedade, percebe-se que essa racionalidade esvazia o produto de seu valor de uso e infla seu valor de troca para o termo, dando então outras camadas de complexidade ao entendimento do consumo de produtos como cirurgias plásticas. Em vez de pensarmos em termos moralistas os motivos dessas cirurgias, autores marxistas e culturalistas nos movem para o pensamento crítico sobre quais seriam os bens simbólicos, nessas sociedades, que movem os consumos de maneira a entender procedimentos cirúrgicos como demarcadores de classes sociais.

No caso brasileiro, esse debate se relaciona com elementos simbólicos que pertencem aos processos de colonização cultural no Brasil. Assim, há ainda que se pensar na televisão, formatos de *streaming* e outras formas de difusão de produtos culturais como esse demarcador social que, para Canclini, é mais a causa mesma do consumo do que uma mera consequência do mesmo. Quando meios de comunicação de massa, vendidos simbolicamente como um instrumento de democratização da informação, vêm ao Brasil somente para os economicamente mais abastados, tem-se como causa da compra de uma tecnologia a própria distinção da classe a partir de seu consumo. Próxima a essa perspectiva, apresenta-se o próximo relato de experiência de outra sala de aula, do curso de Publicidade e Propaganda.

Se o consumo serve para pensar, devemos rever o que estamos consumindo

O relato, aqui apresentado, leva em consideração as discussões realizadas no âmbito da disciplina Sociedade e Cultura ofertada a acadêmicos do curso de Publicidade e Propaganda, cursando diferentes períodos. Inicialmente, apresenta-se a dinâmica utilizada em sala de aula; na sequência, alguns apontamentos e reflexões decorrentes da discussão e, por fim, a atividade prática realizada – que envolveu a elaboração e a apresentação de um seminário.

A utilização do capítulo *O consumo serve para pensar* ocorreu na perspectiva da Unidade de Ensino cuja temática consiste em considerar abordagens socioculturais do consumo, a partir de dois desdobramentos – hiperconsumo e futuro do consumo –, configurando-se como texto base para essas abordagens, embora o Plano de Ensino contemple outras referências. A proposta envolveu a leitura prévia, realizada em momento anterior à aula, e a discussão em sala; a professora apresentou um panorama a respeito da obra e

do autor, localizando contextualmente o capítulo lido, propondo, ainda, aproximações com os outros textos indicados no Plano de Ensino: *Cenas da vida pós-moderna*, de Beatriz Sarlo, e *Cultura de consumo e pós-modernismo*, de Mike Featherstone.

Refletir a respeito do consumo, na perspectiva dos estudos comunicacionais e publicitários, implica em considerar não apenas os processos de aquisição e uso de produtos e mercadorias (a exemplo dos bens tangíveis), mas também aqueles processos que englobam as apropriações simbólicas e o modo como os sujeitos se relacionam com as distintas ofertas midiáticas, levando em conta, inclusive, os discursos das marcas, em diferentes ambiências. Com esse enfoque, foi possível perceber o consumo a partir de um olhar crítico, que leva em conta os papéis assumidos pelos meios de comunicação, especialmente no contexto brasileiro.

As empresas midiáticas brasileiras, quando se consideram os grandes conglomerados midiáticos, representam espaços de poder e de domínio de informação, com capacidade de estabelecer e conduzir as pautas de discussão, em qualquer dimensão da sociedade (política, economia, saúde, segurança, educação). Há, por um lado, uma potente engrenagem que, sendo determinada pela própria mídia hegemônica, dita o que é relevante, o que merece atenção; por outro, percebem-se, cada vez mais, iniciativas paralelas (indivíduos e/ou grupos independentes, compostos por jornalistas, produtores, fotógrafos, artistas, etc.), que buscam combater esse discurso unilateral, inserindo temáticas diversas, nem sempre observadas pelos meios massivos de comunicação. O que se evidencia, dessa forma, é a emergência de discursos mais plurais, que dão voz àqueles que não encontram espaço de fala na grande mídia.

Nesse contexto, verifica-se uma perda significativa de audiência, que pode ser atribuída a três fatores principais: descrédito nas grandes empresas midiáticas; facilidade de acesso à *internet*; diversidade de conteúdos em plataformas de *streaming*. Deve-se considerar que as empresas midiáticas, no caso do Brasil, possuem caráter comercial, ou seja, para se manterem viáveis economicamente dependem da aceitação de seus produtos e dos espaços comercializados, destinados à publicidade – o que justifica e explica a importância dos altos índices de audiência: havendo espectador, há interesse por parte das empresas/marcas anunciantes e, conseqüentemente, lucro com a venda dos espaços comerciais, tanto os intervalares, quanto aqueles dentro dos programas.

Com a consolidação da *internet*, alguns meios de comunicação massivos, a exemplo do jornal impresso, acabaram passando por transformações extremas: alguns veículos modificaram sua estrutura,

configuraram um novo perfil de público e alteraram o design e o *layout* das páginas, conferindo um *status* de modernidade e atualidade aos impressos; outros, viram-se obrigados a encerrar as atividades, diante de uma concorrência que não se pode superar. A televisão brasileira também sentiu esses efeitos, que foram menos expressivos no caso da Rede Globo de Televisão (RGT), tendo em vista que a qualidade de suas produções ainda lhe confere um padrão de excelência, extensivo a todo o conteúdo por ela veiculado.

Para tentar manter a atenção do público, tornando-o cativo e fiel, são empreendidas diferentes formas de contato com o espectador, por meio de convocações de participação, que envolvem, por exemplo, possibilidade de votação, sugestão de temáticas a serem abordadas, utilização de *hashtag*, com comentários (selecionados previamente) exibidos durante a programação. Tais esforços refletem uma exigência que parte do público: ele quer ser incluído e fazer parte das decisões (embora, obviamente, esse pertencimento seja apenas retórico, visto que são as empresas midiáticas que detém o poder de incluir ou não essa participação).

Objetivando a aceitação do público, as empresas midiáticas têm, cada vez mais, dedicado esforço às temáticas cotidianas, inserindo em suas agendas de programação assuntos que reverberam em diferentes esferas, nem sempre legitimadas – a exemplo do que ocorre na ambiência da *internet*, espaço de propagação de opiniões individuais e coletivas, que viu, principalmente nos últimos anos, o fenômeno das *Fake News* modificarem o espectro político. Com esse enfoque, buscam adequar seus produtos e programas à realidade do espectador, de modo que ele encontre sentido naquilo que lhe é oferecido: os produtos midiáticos, ao mesmo tempo em que precisam obedecer às lógicas que presidem à produção (instância empresarial e institucional), precisam estar adequados à recepção, observando os interesses dos sujeitos (que, em última instância, são os consumidores, responsáveis pela lucratividade do negócio, mas que, obviamente, nem sempre compreendem - ou concordam com - as lógicas de produção).

Diante desse cenário, percebe-se, cada vez mais, a incidência de temáticas sociais em diferentes produtos midiáticos, de modo que se façam cumprir suas funções prioritárias, inerentes a todo e qualquer meio de comunicação: informar e educar. Nessa perspectiva, destaca-se a relevância de produtos midiáticos que permitam a efetiva discussão em torno dos conceitos de gênero, feminicídio, racismo, direitos humanos, desigualdade – temáticas que foram recorrentes também nas discussões em sala de aula, ao longo do período da disciplina. Do ponto de vista das empresas midiáticas,

entende-se que esse enquadramento social reflete uma estratégia de autopromocionalidade, cujo objetivo central é difundir uma imagem de empresa consciente, preocupada e socialmente responsável, características bastante valorizadas no contexto atual – a autopromocionalidade, contudo, não desqualifica a relevância de tais abordagens, desde que sejam apresentadas de forma ética e responsável.

Ofertas midiáticas no contexto brasileiro

As empresas midiáticas, objetivando divulgar, difundir e propagar seus próprios produtos – exaltando a qualidade de seus fazeres, de seus profissionais e de suas marcas –, inserem-se no cenário midiático e perpassam distintas esferas sociais: orientam hábitos de compra e uso; estabelecem noções de certo e errado; definem relações de pertencimento e identificação dos sujeitos. Nesse cenário, surgem alguns questionamentos, relacionados com os processos de produção, circulação e consumo dos produtos midiáticos: de que forma os produtos midiáticos articulam as diferentes relações sociais, históricas e culturais? De que maneira as temáticas sociais e culturais são abordadas *nos* e *pelos* produtos midiáticos?

No Brasil, o direito de acesso à informação é garantido pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a comunicação como um serviço público. No país, emissoras de rádio e televisão são concessões públicas, o que significa que as empresas que recebem o direito de exercer as atividades de radiodifusão possuem um compromisso ético com os cidadãos e com todas as instituições que os representam. Nesse sentido, cabe aos meios de comunicação alinhar suas propostas aos interesses dos públicos, de modo que façam cumprir o seu papel de informar e educar.

Levando essas questões em consideração, destacou-se, durante a discussão em sala de aula, a necessidade em se considerar o consumo também como um ato político, coletivo e consciente. Esses aspectos tendem a ser mais bem compreendidos a partir de uma dimensão que reflita sobre a necessidade de demarcação de posições ideológicas que possam funcionar como elemento de identificação aos receptores/consumidores, algo que, no contexto brasileiro, ainda não está efetivado. Ora, com isso se quer dizer que as empresas midiáticas deveriam querer se estabelecer politicamente, para que seus discursos pudessem ser interpretados a partir dos significados e sentidos que eles propõem, afinal, o discurso da imparcialidade já não funciona mais: há sempre uma lógica econômica implicada em todo e qualquer fazer midiático; há sempre um interesse por detrás de toda e qualquer estratégia comunicacional.

Do ponto de vista das discussões em sala de aula, percebeu-se, ainda, a urgência por abordagens midiáticas que destaquem a finitude dos recursos naturais e a importância da preservação do meio ambiente não apenas como aspecto de cuidado e preocupação, mas como opção única de vida. Conforme sugestão dos alunos, esses assuntos podem (e devem) ser abordados não só pelo viés da informação, mas também da promoção, configurando-se como temáticas propícias às narrativas publicitárias. Nessa perspectiva, ganham destaque também as temáticas em torno da inclusão, da homofobia, do racismo e do feminismo enquanto questões sociais que precisam ecoar, de modo que a sociedade possa perceber a pluralidade das vozes existentes.

Destacou-se, nesse sentido, produtos midiáticos disponibilizados em plataformas de *streaming*, a exemplo da Netflix, cujas ofertas compõem uma ampla cartela de possibilidades temáticas, acessíveis conforme a necessidade, o desejo e o interesse do telespectador. Alguns produtos midiáticos, inclusive, foram utilizados pelos alunos como referência para abordagens realizadas em sala – apresentações de trabalho, rodas de discussão, reflexões em prova, entre outras atividades.

A partir da discussão realizada em sala de aula, com base no capítulo *O consumo serve para pensar*, a turma foi dividida em três grupos. Utilizando como referência uma listagem prévia, composta pela professora, cada grupo selecionou um assunto: cinema, música, estética e padrões de beleza. A dinâmica envolveu a organização dos estudantes de modo que pudessem compor um material de apresentação que refletisse sobre o tema (aspectos históricos, culturais, sociais) e levasse em consideração as questões em torno do consumo.

Em linhas gerais, a abordagem sobre música foi realizada, principalmente, a partir de uma perspectiva artística, considerada, ainda, como forma de expressão e manifestação social e cultural. O grupo trouxe aproximações entre a música e a religião e destacou o caráter comercial da música, a partir de exemplos que demonstram o interesse em compor ritmos que sejam aceitos pelo público (a exemplo do *funknejo*) e a aceitação de ritmos estrangeiros por parte dos brasileiros (fenômeno Kpop).

As abordagens cinema e estética e padrões de beleza trouxeram uma perspectiva cujo enfoque se aproximava, de forma mais expressiva, das lógicas publicitárias: enquanto o tema cinema foi abordado pela ótica da influência para o consumo (“quero o que o personagem tem”) e da possibilidade de abertura de espaço para a articulação com marcas e produtos (inserção publicitária nas narrativas filmicas), o tema estética e padrões de beleza foi apresentado, inicialmente, por uma contextualização

histórica, que evidenciou as transformações do conceito de beleza e das formas padronizadas impostas em cada período histórico; em momento posterior, considerou o papel da publicidade, no contexto atual, como promotora de noções mais abrangentes de beleza, evidenciando a necessidade de desconstrução da padronização da beleza, tendo em vista que o belo também é/deve ser plural – não há uma única beleza, logo, não deveria haver um padrão.

A construção do pensamento crítico: sujeito aluno e sujeito professor

Os relatos de experiência, aqui apresentados, evidenciam diferentes possibilidades de leitura e interpretação de um mesmo texto, permitindo perceber quão vasto é o universo da reflexão, especialmente no âmbito da sala de aula. A aproximação entre as professoras, que fez resultar neste artigo, sinaliza um movimento bastante recorrente à prática docente: a busca do outro para o compartilhamento de ideias, saberes, perspectivas teóricas, abordagens práticas – e outros tantos processos de trocas inerentes ao sujeito-professor.

O alinhamento teórico que constitui cada uma das professoras está presente nos relatos – como também esteve presente em sala de aula, quando na execução das práticas aqui relatadas. Isso se deve, antes de tudo, à composição individual, perpassada pelas leituras realizadas, pelas pesquisas até então desenvolvidas, pela forma como cada uma das professoras vê e sente o universo que a cerca. O que se pretende evidenciar é que não há uma única maneira de se construir um pensamento, nem uma forma particular de proceder na leitura e interpretação de um texto; o que temos são processos distintos, que podem e devem incentivar o exercício de um pensar crítico, capaz de questionar, problematizar e, se necessário, desacomodar.

Em um cenário representado por figuras políticas que deslegitimam a ciência, que ridicularizam professores e menosprezam teóricos e pesquisadores de notório conhecimento, é nossa função, enquanto estudiosos (pensadores, cientistas, professores), promover debates e discussões que permitam aos estudantes compor uma visão crítica, especialmente em torno dos estudos sobre cultura e sociedade.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **A ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Presença, 1980.

BERMAN, Marshall. **All that is solid melts into air: the experience of modernity**. New York: Penguin Books, 1988.

_____. **Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidade**. Madrid: Siglo XXI, 1988.

_____. **Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Trad. Carlos Felipe Moisés; Ana Maria L. Ioriatti; Marcelo Macca. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOURDIEU, Pierre. Sobre as propriedades do campo. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 89-94.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Trad. Maurício Santana Dias. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

_____. **Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización**. Miguel Hidalgo: 1995.

_____. **Consumers and citizens: globalization and multicultural conflicts**. Trad. George Yúdice. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

HARVEY, David. **A companion to Marx's Capital**. London: Verso, 2010.

MARX, Karl. A mercadoria. In: **O capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. **Rubens Enderle**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 113-158.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Elaleph.com, 2000.

_____. **Manifesto do Partido Comunista: 1848**. Trad. Sueli Tomazani Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2013.

_____. Manifesto of the Communist Party. In: **Marx/Engels selected works**. Trad. Samuel Moore e Friedrich Engels. Moscou: Progress Publishers, 1969, p 98-137.

_____. **The poverty of philosophy**. Moscou: Progress Publishers, 1973.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2004.

PESQUISA DOCUMENTAL E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE MÚLTIPLA E CRÍTICA DAS INTENCIONALIDADES NA PRODUÇÃO DE SABERES

CUNHA, Paulo Vitor do Vale (UFV)¹
REMÍDIO, Rayssa de Cássia Almeida (UFV)²

Introdução

O atual trabalho tem como proposta analisar metodologicamente a pesquisa documental e suas implicações na área das ciências humanas, discutindo a existência de diversas intencionalidades e subjetividades presentes nos documentos e em seus contextos de produção. A proposta surgiu como parte de uma atividade obrigatória da disciplina EDU 686 – Percursos da Pesquisa Qualitativa em Educação, oferecida anualmente pelo programa de Pós-Graduação em Educação³, que visava relacionar os textos trabalhados em sala de aula, com os temas de pesquisa dos alunos.

Por meio de uma apresentação em PowerPoint, procuramos descrever o processo de produção de documentos escritos e não escritos, do passado e do presente. Para isso, utilizamos de diferentes materiais, como imagens, filmes, animações, canções, reportagens, com o intuito de que a turma, composta por 20 alunos, pertencentes ao PPGE, pudessem compreender a pluralidade e as possibilidades possíveis na confecção de registros históricos. Em relação à estrutura física, a sala onde ocorreu a disciplina recebe alunos da pós-graduação, especificamente, alunos (as) do Mestrado em Educação, com os quais foram realizadas as atividades. Dessa forma, os resultados desse exercício, serão expostos no presente artigo que se divide entre apresentar a definição de documento e seu percurso histórico enquanto fonte científica, perpassando pela distinção entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, culminando em orientações sobre o papel do pesquisador frente ao documento.

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (PPGE); e-mail: paulo.cunha@ufv.br.

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (PPGE); e-mail: rayssa.remidio@ufv.br.

³ O Programa de Pós-Graduação em Educação, pertence ao Departamento de Educação (DPE), da Universidade Federal de Viçosa (UFV), localizada no município de Viçosa, estado de Minas Gerais.

O estudo e utilização da pesquisa documental se justificam por ser um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos de variados tipos. É um tipo de pesquisa ainda pouco explorada no campo da educação, mas, a riqueza de informações que podem ser extraídas e encontradas desse tipo de análise, justifica sua utilização. Além disso, o uso de documentos em pesquisas permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do presente.

Dito isto, partimos em busca da definição de documento, pautado por dois autores que se contradizem na explicação do termo. Para Phillips (1974, p. 187), os documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Ou seja, Phillips enxerga o documento escrito como prova histórica, de maneira mais tradicional, como algo que garanta a fidelidade dos acontecimentos, e assim, a *cientificidade* da história. Enquanto que, para Cellard (2008), documento é “qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, um acontecimento”. Ou seja, compreende-se que documentos não escritos como monumentos, imagens, filmes, músicas, também são detentores de informações confiáveis em uma análise científica. Mas então o que seria um documento? Cellard (2008), aponta que documento é qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato.

Tal debate origina-se no início do século XIX, quando prevalecia o conceito positivista de documento, que era estritamente relacionado ao tipo de documento escrito, particularmente aos arquivos oficiais, no qual se excluía as noções de subjetividades contidas na ação do pesquisador. Nesse contexto, o documento tornou-se uma prova científica, dono de uma história factual, imaginando-se capaz de capturar a real história de um acontecimento. Sendo assim, por muito tempo apenas se deu importância para os tipos de documentos oficiais.

Como resultado desse pensamento, só se considerava relevante para o campo da História aquilo que estava documentado, dando privilégio para os termos e ações da política governamental: ações do governo, atuações de personalidades, questões ligadas à política internacional, e outros assuntos. (VIEIRA, PEIXOTO e KHOURY, 1995, apud, SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI).

Contudo, no início do século XX, esse conceito se altera junto ao método histórico, tendo como impulsionador o movimento iniciado pela Escola dos Annales em 1929⁴. A ampliação da noção de fonte, segundo Lombardi (2003), foi também acompanhada por uma guinada na ótica do pesquisador que passou a considerar como documentos históricos dignos de conservação, transmissão e estudo, não somente aqueles referentes à vida dos grandes homens, dos heróis, dos grandes acontecimentos, das instituições, como na perspectiva positivista. Com Engels e Marx, depois com Lucien Febvre e Marc Bloch entre outros, aprendemos que a vida de todos os homens, todas as formas de relações, todos os agrupamentos e classes sociais constituem objeto de estudo que interessam ao investigador. Torna-se importante o olhar de Jacques Le Goff e sua interpretação do pesquisador enquanto seu papel frente ao documento.

É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisado, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. (LE GOFF, 2003, p. 537-538).

A partir disso, compreende-se que não são todas as ações históricas que ficaram registradas para a posteridade. São vivências sociais que, apesar de terem existido, não foram de alguma forma documentadas, não podendo assim, serem recuperadas e contadas. Com isso, surge a necessidade de diferenciar a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica, onde a primeira se utiliza de fontes primárias, contendo informações originais, virgens, onde o pesquisador analisa diretamente os fatos sem nenhum intermediador entre eles. Ou seja, a pesquisa documental se caracteriza por ser uma procura de

⁴ A Escola dos Annales foi uma organização em torno de um periódico francês intitulado (Anais de história econômica e social) que tinha como seus líderes, Lucien Febvre e Marc Bloch e seus principais objetivos eram combater as ideias positivistas e desenvolver um tipo de história que ampliasse o conceito de documento.

dados em documentos que não receberam nenhum olhar científico. Já a pesquisa bibliográfica é “uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, dicionários e artigos científicos” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Na verdade, ambos os tipos de pesquisas são próximas, e se diferenciam apenas na natureza de suas fontes. A pesquisa bibliográfica, por exemplo, utiliza-se de fontes secundárias, que são informações já vindas de uma análise científica como aponta Sá-Silva (2009). Nesse sentido, cabe ao pesquisador compreender os riscos que possa ocorrer de suas fontes serem inexatas, distorcidas ou errôneas, devendo indagar as intencionalidades e motivações dos autores enquanto a produção do documento, assim como questionar a seleção e manutenção do mesmo.

De acordo com Carvalho (2007), a historiografia vem considerando que as realidades criadas pelas experiências das atividades humanas não podem ser analisadas unicamente a partir de seus aspectos globalizantes, mas, também, dentro de suas particularidades que se manifestam, principalmente, em âmbito local. Essa nova postura teórico-metodológica se propagou por meio dos *Annales*, possibilitando a abertura de novos caminhos interpretativos, ampliando o leque das fontes documentais, e estabelecendo novos horizontes para as pesquisas no campo das ciências humanas.

Essa nova postura difundida de forma generalizada pela escola dos *Annales*, possibilitou a abertura de novas fronteiras interpretativas, ampliando o campo das fontes documentais, e estabelecendo novos horizontes para as investigações, entre os quais destacam-se a análise da realidade local, sem perder de vista, é claro, o conjunto da sociedade. (CARVALHO, 2007, p. 52).

Diante disso, Sá-Silva (2009, p. 14) aponta que não se deve transformar um documento, mas aceitá-lo da forma como se apresenta. Parcial, incompleto ou impreciso. “É fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise”. Sendo assim, é necessário analisar as seguintes etapas: o contexto; os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Segundo Cellard (2008), a qualidade e a validade de uma pesquisa resultam, por sua vez, em boa parte

das precauções de ordem crítica tomada pelo pesquisador. É a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise.

Sendo assim, entende-se que para que o pesquisador não se perca na diversidade das coisas escritas, deve partir seu estudo com a definição clara dos seus objetivos, para poder avaliar que tipo de documentação será mais adequado às suas finalidades.

Os documentos escritos e suas intencionalidades

A partir disso, utilizaremos de uma mesma notícia, veiculada em dois jornais eletrônicos distintos de grande acesso no país, com o intuito de demonstrar as intencionalidades presentes na construção de um documento escrito. Sá-Silva (2009) e Cellard (2008) apontam para a necessidade de se examinar criticamente os documentos em suas análises. Ambos afirmam que é necessário compreender o contexto social e global (conjuntura política, econômica e cultura) no qual o documento foi produzido, entender o viés do autor e captar o público-alvo para quem essas notícias serão exibidas.

Elucidando a identidade dos autores, se consegue mais facilmente avaliar a credibilidade de um texto, interpretar alguns fatos e tomadas de decisões que muitas vezes não se manifesta de forma clara ao pesquisador. Após esses passos, torna-se importante assegurar-se da qualidade e confiabilidade das informações transmitidas.

Com o intuito de exemplificar melhor esse quadro teórico, trago os títulos das seguintes reportagens: “suspeito tem 16 anos e 15 crimes” veiculado pelo jornal G1 do Rio de Janeiro no dia 21 de maio de 2015⁵ e a reportagem, “menor suspeito de morte na Lagoa deixou a escola aos 14 anos, só viu o pai duas vezes e era negligenciado pela mãe”, publicado no dia 22 de maio do mesmo ano, pelo jornal Extra⁶. Apenas analisando o título das seguintes matérias, torna-se explícito o teor ideológico que ambos os autores e seus respectivos jornais pertencem.

⁵ Matéria produzida pelo jornalista **Mariucha Machado** e veiculada no site **G1.Globo.com**, no dia **21/05/2015**. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/05/suspeito-de-matar-medico-na-lagoa-teve-primeira-anotacao-aos-11-anos.html>.

⁶ Reportagem publicada no dia 22/05/2015 pelo jornal eletrônico Extra.Globo.com, de autoria de Carolina Heringer e Marcos Nunes. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/menor-suspeito-de-morte-na-lagoa-deixou-escola-aos-14-anos-so-viu-pai-duas-vezes-era-negligenciado-pela-mae-16230681.html>.

Na primeira manchete vinculada pelo jornal G1 do Rio de Janeiro, temos clara a noção de recorrência de crimes cometidos pelo sujeito, enfatizando sua idade com o número de crimes cometidos. Na segunda manchete, temos também explícito outro viés ideológico, que se preocupa mais em justificar os crimes do jovem pelo meio familiar, do que propriamente o sujeito em si. O corpo do texto apenas ressalta ainda mais o posicionamento de ambos os periódicos.

A transformação da criança pobre em suspeito de um brutal assassinato está registrada em cada folha dos autos de apreensão feitos em suas 15 passagens por delegacias da cidade — quase sempre flagrantes de furto e roubo. Em pelo menos cinco deles, o adolescente usou faca. (...) A frieza do adolescente infrator e a forma covarde com que ele agiu me chamou a atenção. Ele não demonstra nenhum sentimento pelo outro ser humano. O médico recebeu no mínimo quatro golpes. A ação foi sorrateira. (MACHADO, 2015).

Desde 2010, foram 15 passagens na polícia — por crimes como roubo, furto, desacato e tráfico — e nove no Departamento de Ações Socioeducativas (Degase). Por outras três vezes, X. passou pela 14ª DP, mas como vítima. Perambulando pelas ruas do Leblon à noite, foi levado para a delegacia, onde os policiais registraram as ocorrências como abandono material (duas vezes) e abandono de incapaz. Num dos registros, de 25 de outubro de 2010, os policiais afirmam que X. e outro menor estavam passando fome, sem dinheiro para voltar para casa. (HERINGER e NUNES, 2015).

O primeiro trecho busca reforçar as recorrentes apreensões do sujeito pela polícia e sua crueldade e covardia como ser humano. Já o segundo texto, apontou para o histórico do jovem que além das 15 passagens pela polícia, também demonstra sua frequência nos departamentos de ações socioeducativas, deixando a entender sua influência sobre as ações da sociedade, ou de falta de políticas públicas, sobre a vida do menor apreendido.

Desse modo, visualizamos que ambos os trechos demonstram de forma prática as intencionalidades e parcialidades dos meios de

comunicação, tendo como consequência a produção de documentos tendenciosos para análise futura. A mesma dinâmica poderia ter sido feita com documentos históricos, o que apenas reforçaria a ideia de subjetividade em suas produções, algo que a escola dos Annales já apontava no século XX.

Documentos não escritos e seus contextos de produção

Após uma breve contextualização sobre o conceito de documento, seu uso histórico, suas particularidades, intencionalidades e relevância no campo educacional, trataremos agora sobre suas variações enquanto documento não escrito. Segundo Figueiredo (2007): “O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias e pôsteres”. Esse conceito de documento não escrito, contraria os metódicos, pais fundadores da historiografia acadêmica que acreditavam e defendiam que a História só poderia ser produzida pelos documentos escritos e ditos oficiais.

Como já havíamos destacado, a história nasce como técnica de busca dos fatos nas pistas ou nos testemunhos fornecidos pelos documentos de época, ou seja, aqueles que foram produzidos dentro da periodização estudada pelo pesquisador. Portanto, as armadilhas de um documento audiovisual ou musical podem ser da mesma natureza das de um texto escrito.

Uma falácia está implícita na frase “a câmera não pode mentir”. Os seres humanos, os agentes que manejam a câmera, podem e, de fato, mentem: eles falsificam quadros e forjam testamentos e cédulas, podendo distorcer a capacidade comprobatória de registro de dados visuais tão facilmente quanto as palavras escritas, mas de maneiras particulares. (LOIZOS, 2002, p.139)

Vivemos em um mundo dominado por imagens e sons obtidos “diretamente” da realidade, seja pela encenação ficcional, seja pelo registro documental, por meio de aparatos técnicos cada vez mais sofisticados. Destarte, tudo é dado a ver e a ouvir, fatos importantes e banais, pessoas públicas e influentes ou anônimas e comuns. Segundo Napolitano (2005), é necessário perceber as fontes audiovisuais dentro de suas próprias estruturas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos. Assim, o autor trata sobre as diversas fontes audiovisuais e encaminha o leitor com relação aos problemas e

procedimentos necessários para a compreensão dessas fontes: conhecer o contexto da produção; descobrir o seu sentido próprio; localizar seus modos de transmissão, sua destinação e suas sucessivas interpretações.

Como parte da atividade proposta a respeito das intencionalidades por trás dos documentos, tencionamos uma análise sobre uma cena específica do filme “300” produzido em 2006 e dirigida por Zack Snyder, que veio a se tornar mais tarde um nome prestigiado em Hollywood. A cena escolhida mostra Dilios, um soldado espartano que descreve os últimos momentos que tivera com seu rei e expõe a importância que os 300 soldados espartanos tiveram para toda a sociedade grega e posteriormente teriam para toda a sociedade ocidental.

A ordem mais simples que um rei poderia dar. Ele não queria canções, nem tributos, ou canções, nem monumentos ou poemas de guerra e valores. O desejo dele foi simples. Lembre-se de nós, disse-me ele. Essa era a esperança dele. Caso alguma alma livre venha cruzar esse lugar, em todos os incontáveis séculos ainda por vir, que nossas vozes sussurem para vocês nas rochas perenes. Vá dizer aos espartanos viajantes, que aqui, pela lei de Esparta, nós recusamos. E assim morreu, meu rei. Assim morreram meus irmãos. A pouco menos de um ano. Por tempos refleti sobre a conversa enigmáticas do meu rei sobre vitória... e o tempo mostrou que ele foi sábio. De grego livre para grego livre, a palavra foi espalhada sobre o intrépido Leônidas e seus 300. Tão longe de casa. Deram suas vidas não apenas por Esparta, mas por toda a Grécia e pela promessa que esse país possui. Agora nesse trecho acidentado de terra chamado Platea, as horas de Xerxes estão cara a cara com sua destruição! Os bárbaros se amontoam ali. O puro terror aperta fortemente, seus corações com dedos gélidos, sabendo muito bem os horrores impiedosos que sofreram pelas lanças e escudos dos 300. Agora olham fixamente para o outro lado dessa planície para 10 mil espartanos comandando 20 mil gregos livres. O inimigo tem apenas 3 homens para cada um de nós. Uma diversão para qualquer Grego. Hoje, resgataremos o mundo da tirania e do misticismo! E despontaremos um futuro mais brilhante

que possamos imaginar! Agradeçam, homens, há Leônidas e os bravos 300! Pela vitória! (NUNNARI; CANTON, 2006).

Se usarmos as estratégias apontadas por Napolitano (2006), e nos debruçarmos a investigar o contexto da produção do filme, localizar seus modos de transmissão e seu público-alvo, encontraremos mais do que um simples discurso em uma tela de cinema. A princípio sabemos que o filme é resultado de uma produção americana, e que no ano de 2006 os soldados americanos estavam presentes em terras iraquianas, onde no passado havia sido território Persa. Ou seja, o filme poderia muito bem ser utilizado para compreender a visão dos próprios americanos e sua presença em territórios estrangeiros. Além do mais, a cena final do filme destaca a luta dos espartanos que em menor número, batalhavam pela sua liberdade e pela liberdade do povo grego. Algo muito similar ao conceito de preservação da liberdade vinculado pelo governo americano, como justificativa para sua permanência em solos estrangeiros. Napolitano (2005) aponta que o cinema descobriu a história antes de a História descobri-lo como fonte de pesquisa e veículo de aprendizagem escolar. Sendo assim, por muito tempo, foram os filmes que buscaram na história o argumento para seus enredos.

O historiador Cláudio Aguiar Almeida (1999), chama a atenção para a importância da análise historiográfica não se limitar a filmes de caráter documental, como se eles fossem testemunhos mais autorizados de uma sociedade, pois o longa-metragem ficcional, independentemente de sua “qualidade” ou reconhecimento a partir de valores estéticos, também pode ser percebido, por parte do público, como fonte de “verdade histórica”.

Nesse sentido, outros dois modelos cinematográficos, ou melhor, televisivos, foram utilizados durante a atividade proposta em sala de aula. Um deles é a representação pejorativa sobre o Brasil feita pelo desenho animado *Os Simpsons*, quando em um episódio de 2002, a cidade do Rio de Janeiro foi representada como um local cheio de ratos, ladrões, sequestradores e macacos. A polícia era retratada como preguiçosa e burra, os homens como bissexuais ou festeiros, e a TV era sinônimo de pornografia e violência. Nesse episódio específico, ficou-se explícita a imagem depreciativa retratada sobre o Brasil para os americanos e o resto do mundo, ampliando uma imagem negativa do país e de seu povo.

Outro exemplo desse estereótipo inserido em uma produção animada americana que tem como público-alvo, crianças e jovem é o desenho *Popeye*, que ao longo da Segunda Guerra Mundial teve um episódio produzido e transmitido, denominado “Seein’ Red, White 'n Blue”, no qual

se marcou historicamente por ser a única circunstância no qual Popeye e Brutus unem forças e dividem uma lata de espinafre para combater um inimigo em comum, representado naquele momento pelos japoneses. Em uma busca por entender e problematizar em cima de conceitos preconceituosos apresentados no desenho torna-se necessário compreender a complexidade do universo no qual o desenho está inserido, desde a sua criação e produção, até o público-alvo para qual ele se destina.

Os estereótipos raciais ofensivos podem ser vistos em outros desenhos do *Popeye*, mas tais episódios também podem ter sido editados por algumas emissoras de TV. É sabido que as representações degradantes a negros não eram raras nos desenhos, rádio, filmes e em outras formas de arte. Muito do que se era produzido pela TV e destinado ao público americano, tinham por trás, interesses políticos ou econômicos, como por exemplo, o surgimento do espinafre como fonte de energia e força ao marinheiro, em um contexto de crise na década de 30, onde os alimentos eram escassos e a popularidade do desenho fez elevar o consumo do alimento nos EUA, principalmente entre as crianças.

Tais exemplificações e contextualizações servem para ilustrar as intencionalidades que fazem parte de várias produções cinematográficas ou televisivas, adultas ou infantis. Tendo o conhecimento da existência desses mecanismos, torna-se muito mais “científico”, a utilização dessas produções como parte ou foco de análises diversas. Não se trata aqui de decidir ou apontar estilos de fontes mais ou menos “verdadeiras”, mas ampliar a visão documental na abordagem dos métodos e fenômenos sociais. Como parte final da atividade, foi proposta aos alunos da disciplina, a análise de quatro imagens de Joaquim José da Silva Xavier, popularmente conhecido como Tiradentes, em diferentes momentos históricos. Torna-se interessante tal análise, visto que:

Há muito tempo os jornais têm dado espaço ao tema da Inconfidência Mineira, quase sempre para a exaltação de Tiradentes como herói e mártir, usando-o como modelo em discursos em geral de natureza nacionalista e/ou moralista. A história de Tiradentes passou a ocupar espaço na imprensa com o crescimento do movimento re- publicano na segunda metade do século XIX e, mais ainda, com a instalação da própria República. Desde então, artigos, poemas, reportagens, ensaios e outras modalidades de textos têm sido publicados

prodigamente, sobretudo no momento da celebração da morte do herói, a 21 de abril. (FONSECA ,2002, p.1)

Figura 1 – Imagens Ilustrativas de Tiradentes



Imagem como Fonte

(Re)construção da imagem de tiradentes ao longo dos anos.

Fonte: Domínio Público | Acervo Museu Paulista (USP)

A primeira pintura da esquerda para direita, obra de Oscar Pereira da Silva, idealizando o que seria o rosto de Tiradentes, e a segunda imagem produzida por Pedro Américo em 1893, se assemelham muito a imagem difundida no Brasil de Jesus Cristo, seja pela aparência, fosse muito também por que a sua morte havia sido considerada injusta por muitos naquele período, pelo caráter ideológico de sua luta, que era compartilhada por vários adeptos de suas ideias. Vartuli (2011, p. 51) explicita melhor tal fato ao dizer que:

na construção do artista Pedro Américo, o crucifixo se faz presente e significa a cruz, o Cristo, sem substituí-lo. Contudo, a cruz é um fragmento dele, Cristo. Ele não precisa estar presente. É o Cristo que se significa na cruz e não o inverso. Porém, ali estão os fragmentos de um corpo esquarterado, sendo que a cabeça continua

com visibilidade explícita. Tal simbologia sugere-nos que, mesmo não “visível”, o Cristo está inteiramente presente nesse objeto construído enquanto imagem criada pelo artista.

A autora ainda argumenta que “a ênfase no caráter humanitário de Tiradentes sem contextualizar a sua existência social, expressa uma visão acrítica da História, eleva o personagem como a pessoa que se sobrepõe aos demais e descarta a preocupação com a apreensão da realidade sócio-histórica, suas mudanças, transformações.” (VARTULI, 2011, p.51)

A terceira imagem, criada por José Walsht Rodrigues, já na primeira metade do século XX estava inserida em um contexto de guerras, onde o Brasil buscava em figuras históricas, um símbolo nacional que se assimilasse com os ideais militares promovidos naquela época, assim como se consolidou no período republicano, onde novamente o governo buscava a utilização de um símbolo nacional que tivesse uma imagem associada aos ideais republicanos. É possível também observar outras possíveis interpretações a partir dessa imagem: constrói-se um corpo militarizado, disciplinado, centrado e unitário, em oposição à imagem 2, de Pedro Américo, que revela um corpo esquartejado e fragilizado.

Para Moraes e Tamanini (2018, p.279) a imagem de Tiradentes com vestes típicas da nobreza da época, “numa postura com ar de imponência, segurando uma espada, um armamento relacionado aos nobres, reforça a simbologia de luta, poder e a autoridade”. Para os autores, essa combinação do traje com o equipamento, provavelmente pode ser associada à disciplina e atos de heroísmos. De modo a transmitir uma ideia de disposição para “representar o povo”, bem como seus anseios por liberdade e justiça. Assim, o artista cria a imagem de Tiradentes como sendo uma figura de porte digno de ser admirado e respeitado.

Dessa maneira, percebe-se que o mesmo personagem é retratado de maneiras bem diferentes ao longo de vários momentos, de acordo com o anseio nacional por símbolos que representassem seus ideais políticos. Assim, temos a associação da imagem de Tiradentes a Jesus Cristo, a um militar do exército e novamente a um símbolo religioso e nacionalista, que havia morrido por sua pátria e pelos seus ideais. No fim, pesquisadores entendem que Joaquim José da Silva Xavier era careca, e não se parecia com nenhuma gravura que se têm sobre ele.

Considerações Finais

Como apresentado no início desse trabalho, os documentos escritos foram por muitos anos parte de uma crença metodológica de que tal procedimento seria o único a conseguir resgatar e constituir de forma científica o passado. Entretanto, essa noção vem sendo modificada, e nos últimos anos, as fontes audiovisuais que eram consideradas suportes na compreensão de um campo mais amplo, agora ganham espaço como objeto central de análises sociais, culturais, políticas e econômicas. Essas novas fontes não-escritas tornaram-se fundamentais em determinadas pesquisas históricas, que buscam entender, principalmente as sociedades modernas. Filmes, programas de rádio e TV, obras musicais, demandam um olhar cuidadoso e criterioso que não supervalorize seus parâmetros escritos, nem ceda ao falso efeito de real, promovido pelas novas tecnologias.

Nesse aspecto, alguns apontamentos devem ser tomados ao perceber nos documentos audiovisuais e musicais as suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, analisando, a partir daí, sua condição de “testemunho” de uma dada experiência histórica e social. Faz-se necessário compreender o sentido intrínseco de um filme para analisá-lo como documento, observando o filme como o conjunto de elementos que buscam simular uma sociedade, nem sempre com intenções políticas ou ideológicas explícitas. Encarar a linguagem da televisão (compreendendo as estratégias dos diversos gêneros e tipos de televisão) como um conjunto de operações de registro, seleção, produção e edição.

Nem suportes adicionais dos documentos escritos, e nem ilustração de contextos, as fontes não escritas de um modo em geral, constituem um campo próprio e desafiador, que nos fazem refletir sobre a permanente tensão entre evidência e representação da realidade, como parte de um trabalho historiográfico. Percebemos que analisar criteriosamente novos tipos fontes pode ser desafiador, tanto quanto enriquecedor. Portanto, concluímos que os documentos que permanecem ao longo do tempo, tornam-se importantes fontes de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica, porém, sendo necessária a compreensão da representatividade e as intencionalidades existentes nos documentos. A representatividade pode ser contornada pela seleção de um número maior de documentos, de forma aleatória, e as intencionalidades podem se minimizadas pelo olhar crítico do pesquisador em relação as suas fontes e seus contextos de produção.

A partir disso, compreende-se que não são todas as ações históricas que ficaram registradas para a posteridade, onde as vivências sociais que, apesar de terem existido, não foram de alguma forma documentadas, não

podendo assim, serem recuperadas e contadas. Deste modo, cabe aos pesquisadores comprovar a veracidade de suas fontes, devendo indagar as motivações dos autores enquanto a produção do documento, assim como questionar a seleção e manutenção do mesmo.

Referências

- ALMEIDA, Claudio Aguiar. **O cinema como “agitador de almas”**: Argila, uma cena do Estado Novo. Annablume, 1999.
- CARVALHO, Carlos Henrique. A História Local e Regional: dimensões possíveis para os estudos histórico-educacionais. **Cadernos de História da Educação** – n. 6 – jan./dez. 2007.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.
- DOSSE, François. **A história em migalhas: dos "Annales" à la "Nova história"**. Editora Ensaio, 1994.
- FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima. A Inconfidência Mineira e Tiradentes vistos pela Imprensa: a vitalização dos mitos (1930-1960). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 44, pp. 439-462 2002
- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Borges. 5. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 2003.
- LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: _____ BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 137-155.
- LOMBARDI, José Claudinei. História e Historiografia da Educação no Brasil. **Conferência apresentada no III Colóquio do Museu Pedagógico na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**. Vitória da Conquista – BA, 2003.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas I** Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986.
- MORAIS, Ana Meyre de; TAMANINI, Paulo Augusto. Imagens da Violência: a morte de Tiradentes à luz da história das imagens. Apeensões e percepções. **Faces da História**, v. 5, n. 2, p. 262-282, 2018.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. pp: 231-290. In: PINSKY, C. B (org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

NUNNARI, Gianni; CANTON, Mark. (Produção) & SNYDER. Zack (Diretor). 2006. **300 [Filme]**. Estados Unidos: Warner Bros.

PHILLIPS, Bernard. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro. Agir, 1974.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul, 2009.

VARTULI, Silvia Maria Amâncio Rachi. Saberes escolares, iconografias históricas e narrativas nas escritas dos vestibulandos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

EXPERIÊNCIAS DE SI EM UM RELATO CRÍTICO DE VIVÊNCIAS NA GRADUAÇÃO

O'NEILL, Clarissa A. F. (UFF) ¹

Introdução

Pretendo realizar, neste texto, uma análise crítica da minha própria formação enquanto docente e refletir sobre a minha experiência formativa enquanto futura licenciada, em vista dos conteúdos, métodos e abordagens que são empregados durante o curso, assim como sua efetividade nas ferramentas para a preparação de professores de História. Com este objetivo, começarei por expor uma relação das matérias incluídas no currículo obrigatório da educação, suas finalidades e como as testemunhei; em seguida, me concentrarei sobre o problema do estágio obrigatório da formação docente, como ele é efetuado e quais são as consequências para os graduandos; e, por fim, terminarei com análises gerais sobre o aprendizado de licenciatura que presenciei, procurando considerar o processo como um todo.

Tal formação se deu no currículo de História – Licenciatura da UFF, o currículo, criado em 2012, é composto por matérias oferecidas pelo departamento de História, departamento de Pedagogia, de Letras, e uma chave para que o aluno possa pegar matérias de outros departamentos. O curso é composto de um currículo que chamamos de “básico”, que vai do 1º ao 5º período, com matérias como História do Brasil (I-III), História da África, História Contemporânea (I-II) entre outras, e é articulado de forma a encaixar as matérias de licenciatura – oferecidas pelo departamento de pedagogia – do 4º ao 9º período. Dessa forma, há uma grande cisão entre as matérias de História e as matérias de Pedagogia, criando constantes debates entre os alunos e o departamento sobre a formação do professor de história, quando a oferta é feita de forma tão marcadamente separada.

Listo aqui as matérias do departamento de Pedagogia e Letras para que possamos nos debruçar brevemente sobre elas: Organização da Educação Brasileira; Didática; LIBRAS; Psicologia da Educação;

¹ Instituição de Vínculo: Universidade Federal Fluminense, História; E-mail: clarissaafoneill@gmail.com

Ciência, Política e Educação. As matérias de estágio são chamadas “Pesquisa e Prática de Educação” (PPE) sendo obrigatório o curso de quatro delas (I-IV), e são as únicas que de alguma forma articulam o departamento de História e o de Pedagogia, onde finalmente encontra-se a formação do licenciando. São oferecidas por professores graduados em História e que em algum lugar de suas pós graduações encontraram a educação como campo de pesquisa. O estágio obrigatório de 400h é então dividido da seguinte maneira: cada uma das quatro PPE’s possui 100h, das quais passa-se 60h em sala universitária, discutindo temas da educação (por exemplo, PPE III é responsável por discutir gênero e jogos em sala), e as restantes 40h propriamente no estágio. Essa informação é relevante para o argumento que será retomado adiante. Em um primeiro momento me dedico brevemente a discutir algumas das matérias oferecidas pelos departamentos de Pedagogia e Letras.

Um dos cursos mais relevantes, interessantes e úteis da formação, a Organização da Educação no Brasil, representou para mim muito do que a Licenciatura deveria ser como um todo. Em grande parte devido à natureza de seu conteúdo, é uma disciplina que consegue aliar muito bem um estudo empírico e prático sobre uma realidade sempre-constante com uma reflexão teórica sobre a natureza dessa realidade, além de formas de resistências e possibilidades alternativas. Nele, o licenciado consegue ter uma excelente visão tanto da totalidade estrutural do mundo no qual está se inserindo, quanto dos casos particulares com os quais terá de lidar. A visão geral da organização permite uma compreensão do estado vigente das coisas que é extremamente frutífera e necessária para o aluno que pretende um dia ser professor, e essa reflexão auxilia poderosamente ao pensarmos como lidar com situações práticas do dia-a-dia, e como resistir.

Acredito que poderia dedicar uma página inteira para discutir a matéria de LIBRAS, a qual fui muito resistente de início – amigos se mostravam entusiasmados com a ideia enquanto de minha parte sentia que era demasiado infundamentado a torpe tentativa de se ensinar uma língua inteira em 30h – a matéria não dispunha nem das padrões 60h que as matérias de educação costumeiramente dispõem. Uma vez inserida no debate sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e sobre a cultura “não- ouvinte”, vejo a importância dessa leve introdução no ensino superior, e acho que LIBRAS nos ensina muito mais sobre nosso próprio ofício do que apenas a falta de estrutura do país para dispor de interpretes da segunda língua nacional em todas as escolas. LIBRAS foi reconhecida, em 2002 pela Lei nº10.436 como língua oficial do país, mas

ainda não é ensinada por obrigatoriedade nas escolas brasileiras. LIBRAS não é uma língua estruturada, que dispõem de uma – *qui sá* mais de uma – palavra para todos os substantivos, verbos, advérbios e adjetivos, tal como o português. É uma língua interpretativa e é esta capacidade de interpretação que deve ser ensinada, afim de evitar confusões e erros de comunicações; não a capacidade de conhecer a língua em sua totalidade pois ela se modifica e estrutura de acordo com os sujeitos que dialogam. Talvez, me questiono hoje, se a função do professor não seja exatamente essa: mais do que transmitir o conteúdo simplesmente, ensinar a forma de interpretação do conteúdo de acordo com as demandas próprias de casa disciplina.

Essa visão se alia muito com uma discussão proposta por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, no capítulo 2, “Ensinar não é transmitir conhecimento”. O educador apresenta como o professor deve estar disposto a aprender com seu aluno, e para isso é necessário que se permita conhecer a realidade na qual este está inserido. LIBRAS apresenta uma chave importante para pensarmos esses aprendizados mútuos quando é necessário que esteja disposto a se inserir na narrativa do outro para ser capaz de interpretá-la. Assim como na língua portuguesa, duas pessoas podem contar a mesma história utilizando elementos diferentes, o mesmo se dá na língua de sinais, no entanto, enquanto no português dispomos de dicionários com as palavras calcadas nos seus falantes, LIBRAS permite que duas pessoas interpretem o mesmo elemento de formas diferentes, e mais do que isso, de formas novas. Assim, é uma língua-aprendizado, que se modifica no encontro entre pessoas que trocam sistematicamente interpretações de mundo

Ultimamente, sou levada cada vez mais a concordar com uma lógica difundida entre os alunos de licenciatura, e muitos dos professores da rede básica de ensino, segundo a qual a melhor, e talvez única, maneira de aprender como se dá aula é efetivamente dando aula. Antes de compor a minha trajetória com o estágio, gostaria de pensar como que o estágio obrigatório de 400h é composto nas licenciaturas da UFF. A crítica quanto a carga horária absurda e divisão da mesma de forma anômala a outros cursos, é feita em demasia em PPE I de forma justa e correta; apontando condicionantes que levam a uma banalização perigosíssima de toda a experiência do estágio docente obrigatório. Diversos são os problemas: a falta de remuneração pelo estágio, que o faz ser visto como um empreendimento passivo pelo aluno, e não ativo; a ausência de qualquer tentativa de institucionalização das práticas do

estágio, como uma regulamentação da entrada dos alunos e das vagas escolares, assim como das atividades que devem ser empreendidas durante o processo; uma carência imensa de diálogo entre as instituições do ensino superior as escolas da rede básica de educação, o que faz com que o estágio seja algo que acontece quase que extraoficialmente e não implique em produtos concretos nem para as escolas nem para as faculdades. Deveríamos olhar para as faculdades de Medicina e Engenharia, ninguém em sã consciência consideraria aceitável que os estágios e residências de médicos e engenheiros sejam empreendidos da mesma maneira que são os estágios de licenciatura. Por quê, se torna necessário perguntar, quando diz respeito à categoria profissional responsável pelo sistema de educação do nosso país, facilmente uma de suas estruturas mais essenciais, essas condições se tornam aceitáveis? Estamos formando centenas de professores, e muitas vezes me incluo nessa situação, que não estão preparados para encarar os infortúnios de sua profissão – como o aviltamento da mesma - algo que terá consequências para o Brasil por gerações. Retomarei algumas dessas discussões após o relato de vivência.

O eterno processo de tornar-se professora não poderia começar a ser elaborado sem comentar de todos os maravilhosos professores que acompanhei ao longo desses três períodos. No estágio na primeira escola, uma particular da Zona Sul Carioca de mensalidade de em torno de R\$2500 por mês, acompanhei um grande tutor, o Mauro; em seguida, no início de 2017, acompanhei a professora Andreia e Beatriz no Colégio Estadual André Maurois; em 2017.2, acompanhei os professores Augusto, Gabriela e Mariana em outro colégio particular, dessa vez bilíngue, de mensalidade de R\$6500/mês, retornando à primeira escola em 2018.1. Todos me ensinaram muito sobre a profissão, aprendi valiosamente como se comportar frente a uma sala de aula. A primeira e última escolas, da alta elite carioca, tinham bastante infraestrutura – tanto para o professor quanto para o aluno, ambientes agradáveis e pessoas dispostas.

No colégio estadual, por questões políticas diversas, me encontrei na situação de uma escola precária onde os professores boicotavam os alunos, não comparecendo nas aulas. Além da falta de papel para fazer provas, o constante barulho vindo da avenida ao lado, me foi requisitado, mais de uma vez – em parte, por conhecer os alunos – para que realizasse diversos protagonismos didáticos de forma improvisada. Aprendi muito, sem dúvida, sobre a realidade brasileira que para além de muito complexa, é muito densa e violenta com a educação. Talvez, o maior

ensinamento que tive, é sobre a liberdade do aluno – por ter crescido em uma escola construtivista, foi permeada por um discurso de “deixe o aluno fazer o que lhe cabe a sua vontade”, em certo sentido. Mesmo entrando nas salas do André Maurois como “professora substituta”, alunos impacientes do último tempo de sexta feira, ao deixar com que ouvissem músicas, entrassem e saíssem de sala sem ter que passar pelo ritual absurdo de pedir permissão para ir ao banheiro, ressaltar que não me incomoda o uso do celular, apenas pedia para que não conversassem paralelamente porque pessoalmente me desconcentra – ao dar a liberdade dos alunos ignorarem totalmente a aula, mais vontade eles apresentavam de estar presente.

A experiência nas escolas particulares, por mais valiosas que sejam, não serão transmitidas nesse relato pois as próprias escolas me pediram que não o fizesse. No entanto, tive permissão para comentar o motivo de tal “não-permissão”: segundo elas, se dá muito por conta de uma precarização do ensino hoje, que se vê cada vez mais limitado dentro de uma lógica de mercado. Os representantes dessas escolas ressaltaram os valores mercadológicos da educação para a justificação à sua não-crítica nesse artigo.

De todo modo, resalto o primeiro professor, que se tornou meu “orientador” desta profissão; Mauro transfigurou-se do meu professor enquanto aluna para professor enquanto estagiaria e então para um grande amigo e confidente, com o qual ainda tenho muito a aprender. Me ensinou uma das lições mais valiosas nessa profissão: a aula deve ser pensada, articulada, e ministrada pensando no aluno que tem dificuldade e desgosto pela história. Transpassar nosso amor por essa ciência deve ser sempre a espinha dorsal de uma aula, mas não pela simples imposição, sim como um exercício constante de fascínio do aluno com a matéria. É dessa forma, acreditamos, que o aluno se emancipa da aula expositiva e torna o conteúdo acessível independente da presença de um professor.

Foi ainda acompanhando este professor que pude entrar na ONG de ensino comunitário PECEP (Projeto de Ensino Cultural Educação Popular) como professora de História Geral. Considero essa a experiência crucial para minha formação enquanto professora e por isso me alongarei nela, considerando-a o principal “estágio” que tive nesses anos. No momento de ingresso na ONG, a coordenação dela estava em vias de mudanças administrativas e pedagógicas radicais: me explicaram, ao ingressar, que de uma direção negligente com os alunos nos mais diversos aspectos para uma empenhada em, de fato, trazer significativas

mudanças ao mundo da educação. O pré-vestibular social visa atender alunos de favelas da Zona Sul do Rio, e auxilia-los a adentrar a universidade – de preferência, pública. Ao ingressar, em meados de 2016, o número de alunos e professores era quase o mesmo, todas as matérias contando com mais de um professor por sala de aula, para as duas turmas. No mesmo período que acompanhava de forma passiva o professor Mauro na Escola [talvez nem tão passiva, pois foi com o mesmo que pude ministrar meu primeiro protagonismo discente em uma aula sobre sexualidade e movimento feminista], adentrava de forma completamente ativa a sala de aula no pré-vestibular. Em um primeiro momento, acompanhei a professora Maria Julia, que dava aulas no PECEP a quatro anos, tornou-se uma grande amiga e me ensinou muito sobre o trabalho que ali realizavam; mas logo no início de 2017 já pude, por oferta da mesma, começar a preparar e conduzir as aulas.

A liberdade didática que a ONG nos deu em um primeiro momento, foi sem igual, o professor tinha a autonomia de usar os livros didáticos que escolher, de organizar seu próprio calendário, até mesmo de programar aula com os alunos em espaços extra-aula, como em praças e universidades. Experiência essa, portanto, sem dúvidas, impar e extraordinária: além de semanalmente construir conhecimento com os alunos, construía o pré-vestibular em união com outros professores, de forma transdisciplinar, e com a própria administração sempre muito solícita quanto às nossas inúmeras sugestões e projetos custosos.

Segundo Paulo Freire, “Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados”²; e tal como nos ensina o mestre, este ideal não se aplica apenas aos alunos que se dispõem em uma sala de aula a aprender, mas também aos professores que aprendem com o processo e com os estagiários que absorvem ao observar. Quando concordo com a ideia de que em alguma medida só se aprende a ensinar, ensinando, digo isso naquele ano, ao dar aula também aprendia - para além de didática, como fazer um programa de aula etc. – muito sobre a História. Assim, o pré-vestibular teve um papel central na minha formação, em um primeiro momento, pela liberdade e autonomia dispostas ali dentro. Por criar narrativas, responder perguntas de vestibulares – as quais agora retorno conhecendo os autores citados e vendo a importância do texto de apoio para o aluno – e por dar aula em

² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1996, p. 60

conjunto com outra historiadora, aprendia enquanto ensinava e sempre saía de sala com a certeza de quão inacabados somos.

Num segundo ano de atuação no PECEP, que se iniciava em 2018, alguns problemas pertinentes de serem comentados foram surgindo. No final de 2017, uma questão tornou-se persistente: a falta de Projeto Político Pedagógico (PPP) impossibilitava diversas mudanças dentro da ONG. Não havia, por parte da direção, nenhum direcionamento pedagógico aos novos professores; no início de 2018 ano abrimos mais uma turma de 30 alunos e ingressaram 40 novos professores, os quais, sem diretrizes, guias, e o mais básico que pode-se encontrar em uma instituição que se preste à educação – um PPP – para nem ao menos esclarecer se o projeto se trata mais de um projeto voltado a educação construtivista ou a aprovação máxima no vestibular, me encontrei no bojo de uma briga política que engajei dentro do projeto que tomei gosto.

Ao longo de 2018, outros acontecimentos tomaram proporções extraordinárias no pré-vestibular que carrega em seu nome o conceito de “Educação Popular” de Paulo Freire. Minha despedida daquela sala de aula já era prevista, dado oportunidade de intercâmbio no exterior que se iniciaria no segundo semestre. Em Março de 2018, algo estranho se sucedeu: cheguei ao pré-vestibular e notificaram-me que uma aluna minha havia sido expulsa, a história sendo que ela, após escrever seu nome na carteira da escola, gritou com o aluno que sentou nela, posteriormente gritou com o professor que se dispôs a entender a situação e uma vez mais, gritou com uma das administradoras do PECEP. Uma violação *sui generis* da propriedade privada, e sem dúvida um ultraje em contradição com a “tão impecável” hierarquia daquela ONG. Na semana seguinte um outro aluno “foi convidado a se retirar”, pois não concordava que a inscrição no vestibular da UERJ fosse obrigatória. Isso tudo foi alinhavado por um determinado discurso por parte da direção de que alunos não estavam “sabendo se portar”, questionando autoridades, saindo muito da sala, dormindo durante as aulas e alguns outros “problemas”.

Contudo, explico que o PECEP funciona com uma hierarquia: “Os membros (10 pessoas)” estão a cima da “Direção” (composta por três pessoas)³ que por sua vez está a cima dos “coordenadores de área”⁴

³ Uma mulher formada em Economia, outra em Letras – Licenciatura e um homem de Matemática – Bacharel.

⁴ Humanas, Biológicas, Exatas e Linguagens. Depois foi-se criada também Humanas I para história e geografia, Humanas II para Filosofia e Sociologia, Línguas Estrangeiras e Cargos Administrativos – pessoas responsáveis por receber o dinheiro dos alunos,

que estão, por fim, acima dos “professores voluntários” – onde me encaixaria. Os alunos pagam uma mensalidade de 40R\$ que os professores voluntários não tem absoluta certeza de sua finalidade, uma vez que fecharam a conta de 2017 com R\$ 8.000,00 destinados a melhoria na qualidade dos passeios de sábado, mesmo que, no ano de 2018, os transportes para os passeios (como visita ao Museu de Astronomia e Ciências Afins) tenham sido pago pelos alunos, em ônibus públicos.

Voltemos aos acontecimentos de Março de 2018. Na mesma semana da expulsão da aluna foi publicado no principal canal de comunicação (*Facebook*) um aviso da direção sobre algumas tomadas de rumo que anexo integralmente no fim deste trabalho e cito alguns trechos:

[9.] Os alunos estão saindo o tempo todo das aulas. Na quarta-feira decidimos proibir a saída para reencher a garrafa de água, eles têm 2 intervalos para fazer isso. As coordenadoras administrativas vão ajudar a monitorar isso e pedimos o apoio de vocês. [10.] A postura dos alunos nas aulas deve ser de respeito com o professor. Não é permitido dormir na sala de aula, nem ficar distraído no celular. É importante dar um toque nestes alunos, se for o caso, pode ir lavar o rosto. (...) [15.] Os professores têm liberdade para elaborar suas aulas como acharem melhor, desde que se enquadre no conteúdo que precisa ser passado para os alunos e que respeite os Valores do PECEP. (...) Na quarta-feira começamos a retirar alunos do PECEP por não respeitarem as regras e não seguirem os nossos Valores, o que é uma enorme tristeza, mas é necessário para que continuemos um pré-vestibular comunitário consistente. Esperamos que os demais alunos entendam o recado e passem a respeitar e a valorizar a instituição e a oportunidade rara que eles têm. (...)

organizar o nosso armário, manter os documentos de isenção de inscrição em vestibulares em ordem, por aí vai.

Caso alguém tenha alguma dúvida ou sugestão, por favor, nos procure. Estamos abertos para novas ideias, sugestões e críticas construtivas!

É notavelmente anômalo que uma instituição que carregue o conceito de Paulo Freire de “Educação Popular” reclame, primeiramente, a quantidade de vezes que os alunos se retiram das salas; que em seguida confunda respeito ao professor com não-dormir e não-mexer no celular; e ainda mais que ameace os alunos de retirada caso não siga os Valores do PECEP. Na ausência de um PPP é evidente que estes valores não estão tão bem estabelecidos quanto à direção poderia pensar, e precisamente com isso em mente, questionamentos por parte dos professores foram feitos à direção. Sempre que questionada sobre o ausente PPP, defendia-se falando de seus “valores” discriminados no terceiro *slide* dos *PowerPoints* apresentados nas reuniões que dizem “Valores: Solidariedade, Ética, Comprometimento, Trabalho em Equipe, Respeito, Diversidade”. Não seriam *valores* a sua *ética*? Dispunha-se de aulas de filosofia aos alunos, mas na reunião de professores era inviável questionar a direção situações tão básicas quanto a ausente discussão sobre *ética* ao elencarem a palavra como um de seus valores, de forma a homogeneizar um conceito tão complexo como *ética*.

As desavenças entre professores, alunos e direção seguiram aumentando, mesmo naquele ambiente sem vínculos empregatícios. Em clima de resolução, me uni a alguns outros professores que propunham que nos juntássemos, direção e professores, para discutir com graduados de pedagogia, a prática da sala de aula naquele espaço. O conceito de Paulo Freire, carregado no nome do pré-vestibular e nas crescentes entrevistas de propaganda da ONG, não estava sendo posto em prática, e muitos de nós nos unimos em vias de criar mudanças naquele espaço. Não houve, no entanto, incentivo para tal ato, demonstrando nessa situação e diversas outras, que o PECEP não se mostrava aberto a críticas construtivas, como alegava, com muitos professores sendo convidados a se retirarem, se não em meados de 2018, no fim do ano.

Em reunião, foi discutido como a narrativa das desavenças com os alunos era sempre unilateral, chegando aos professores sempre de forma solucionada – como suas expulsões – e nunca aberta a questionamentos. Neste dia, munida de Paulo Freire, li alguns trechos de sua obra, e mais especificamente elenco uma para podermos refletir

sobre essas experiências em sala nesse relato. No seu livro **Pedagogia da Autonomia**, discute-se a relação entre autoritarismo e licenciosidade.

Outro saber indispensável à prática educativo-crítica é o de como lidaremos com a relação autoridade-liberdade, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina. Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos. O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano. Assim como inexistem disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparecem em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais. Entre nós, em função mesma do nosso passado autoritário, contestado, nem sempre com segurança por uma modernidade ambígua, oscilamos entre formas autoritárias e formas licenciosas. Entre uma certa tirania da liberdade e o exacerbamento da autoridade ou ainda na combinação das duas hipóteses. O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações

dialógicas. Para isto, o indispensável é que ambas, autoridade e liberdade, vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito comum somente como podem autenticar-se.⁵

Tendo em vista os relatos acima, que são extremamente pessoais e só podem constituir a minha carreira, proponho aqui questionarmos a todos os professores em formação. Há uma determinada presunção de liberdade nas atividades exercidas de forma voluntária, tendo em vista ausência de remuneração pelo trabalho, por conta da inexistência de vínculo empregatício – e em contraponto, uma visão de autoritarismo quando se quantifica através do salário o trabalho de outro. No entanto, o que me foi percebido nessas experiências, do estágio obrigatório não-remunerado, assim como no trabalho voluntário, é que o não-vínculo, o não-pagamento, pode vir a ser em si uma autoridade, que não abre espaço para contestação. Não é toda experiência que se manifesta dessa forma, mas essas experiências especificamente se articularam de tal forma que aqueles espaços, a escola e o pré-vestibular tinham mandos sobre o fazer ou não fazer desse professor-estagiária ou professora-voluntária. O Projeto Político Pedagógico no segundo caso, estabeleceria liames para o firme estabelecimento de tais posicionamentos – sem, no entanto, adotar caráter de imutabilidade.

Simultaneamente, a ausência de diálogo por parte das universidades, colégios e pré-vestibulares voluntários, sobre o estágio-obrigatório-não remunerado, exagera as cisões entre instituições, que não podem – por exemplo – utilizar das horas-aula dadas em sala do pré-vestibular como horas de estágio. Tão pouco, as escolas despreparadas para receberem tais estagiários, muitas vezes os encaram como encargos que podem ficar a esmo observando aulas, sem nenhuma participação mais ativa na elaboração da mesma.

Entendo que, cada dia mais, é necessário um posicionamento político mais claro de todas os setores desse processo educacional: direção com seus professores frente aos pais dos alunos – como em um caso de uma das escolas particulares; da direção frente os professores e aos alunos, dos professores frente aos alunos e por aí vai. O conceito de “pensar certo” de Paulo Freire foi-me apresentado nos primórdios de

⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1996, p. 86-87.

2017 e vem acompanhando desde então, calcando esse caminho de tornar-se professora. Concluo assim, com a citação síntese desse trabalho “Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de “tias e de tios”.”

Bibliografia

- ANDRADE, Vera Cabana. Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; ALMEIDA, Janiele Rabêlo; ROVAI, Marta *apud* SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados. In.: ALMEIDA, Juniele de; MAUAD, Ana; BITTENCOURT, Circe. “Usos didáticos de documentos” In: **Ensino da História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**/ Paulo Freire: Paz e Terra, 1996
- LIBÂNEO, Jose Carlos “**Didática**” São Paulo: Cortez, 1994
- MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.
- SANTHIAGO, Ricardo. (Orgs). **História Pública no Brasil: itinerários e sentidos**. São Paulo: Letra e Voz, 2016

ENTRE NARRATIVAS DE INCLUSÃO E PRÁTICAS DE AGRESSÃO: O RACISMO INSTITUCIONAL DA UFOPA

JULIANO, Pedro Barcellos Rodrigues (UFOPA) ¹

Introdução

Este artigo tratará da importância do acesso a políticas de ações afirmativas, da criação de uma narrativa de inclusão e da obtenção de direitos de uma série de grupos marginalizados, que através de reivindicações criaram a possibilidade de ingresso a uma soma de políticas que historicamente foi negado a eles.

Se faz necessário esta discussão na medida que vivemos uma série de retrocessos em direitos conquistados com tanta luta e suor. É importante destacar que há uma população marginalizada neste país, indivíduos que só passaram a ter acesso ao ensino superior com a lei de cota, que estão expostos a uma série de violências. Destacaremos aqui o racismo institucional, aquele que nos atinge desde a formação da nação brasileira, subestimando as suas capacidades. De acordo com Matos e Ribeiro (2019, p.02).

Vivermos em uma sociedade que nega a existência estrutural, histórico-social do racismo, machismo, sexismo, etnocentrismo; enfim, das marcas profundas do processo colonial desde o século XV de violência e apagamento da história das populações que aqui existiram, existem e resistem. Fazemos parte de uma cultura brasileira que distância esses fatos do presente.

A universidade é um espaço de disputas de narrativas e poder, esta disputa se dá entre grupos historicamente beneficiados pela história e por um grupo que nos últimos anos tenta escrever uma nova história, que busca o acesso e permanência no ensino superior, e consequentemente acesso a melhores oportunidades. Já que “as pessoas omitidas pelas políticas de Estado tomam para si a luta de ocupação das instituições de ensino superior, essa perspectiva começa a sofrer mudanças importantes para a ascensão

¹ Acadêmico do Curso de Bacharelado em Antropologia no Instituto de Ciências Sociais da Sociedade (ICS) - Universidade Federal do Oeste do Pará; *E-mail*: pedrobrjulino@gmail.com

desse grupos sociais historicamente marginalizados” (Matos; Ribeiro, 2019, p.03). A motivação para este estudo encontra-se na discussão de políticas conquistadas com tanta luta que se tornam invisíveis em uma fração de segundo, os espaços que são negados a um determinado público e como essas atitudes são formas de agressão.

A problemática de pesquisa desse estudo diz respeito a como uma universidade no meio da Amazônia, que acolhe uma diversidade de grupos étnico-raciais negligencia suas próprias políticas internas e invisibiliza uma parcela desses estudantes.

Este artigo está separa por subtemas que contam uma história, começando pela criação da Universidade Federal do Oeste do Pará. No segundo subtema tratamos das diferentes formas de ingressos na UFOPA, seguiremos para as narrativas de inclusão da instituição, o quarto subtema aborda as formas como alguns grupos marginalizados foram tratados pela UFOPA, definimos o que é racismo institucional, seguimos para pensar como se cruza este limite de opressão e invisibilidade, terminamos com uma conclusão acerca de todos esses temas discutidos.

A criação da UFOPA: Uma universidade no centro da Amazônia

A Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) é fruto da Lei n.º 12.085, de 5 de novembro de 2009, fundada em um contexto de expansão do ensino universitário brasileiro, iniciativa pensada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e o representante do Ministério da Educação (MEC), Professor Fernando Haddad. Foi um momento de criação de várias universidades federais seguindo a mesma política de descentralização e expansão do ensino, como Universidade Federal do ABC em SP e a Universidade do Recôncavo da Bahia na BA, criadas em anos anteriores.

A UFOPA nasce com o papel de priorizar a educação superior das pessoas oriundas da região norte do país, do centro da Amazônia. A criação desta universidade em seus diferentes campi (Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná e Santarém) representa acesso à educação a inúmeros jovens e adultos.

Segundo informações do *site* institucional da UFOPA

UFOPA surgiu da incorporação do câmpus de Santarém da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), as quais mantinham atividades

na região oeste paraense. A UFOPA assimilou também outras unidades da UFPA e da UFRA para a formação dos câmpus de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná.

Durante os dez anos da UFOPA, a universidade foi administrada por 3 reitores. O primeiro foi o Prof. Dr. José Seixas Lourenço, reitor *pro tempore*, ocupando o cargo de 2009 a 2013, a segunda reitora foi a Prof. Dra. Raimunda Nonata Monteiro, ocupou a vaga de Vice-reitora *pro tempore* na gestão do Prof. Seixas, foi reitora *pro tempore* de 2013 a 2014 e a candidata mais votada na consulta à comunidade acadêmica da UFOPA, ocupando o cargo de 2014 a 2018. O terceiro e atual reitor é o Prof. Dr. Hugo Alexandre Carneiro Diniz que assumiu o cargo em 2018 e tem mandato vigente até 2022.

Formas de Ingresso na UFOPA: Acesso a uma educação de qualidade

Desde a sua criação a UFOPA não faz parte das universidades públicas (federais, estaduais e municipais) que utilizam o Sistema de Seleção Unificada (SISU) como forma de ingresso. A universidade faz uma seleção própria, dividida em duas modalidades diferentes. A primeira é chamada de Processo Seletivo Regular (PSR), no qual a universidade utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e segue todas as diretrizes e especificidades da lei 12.711 de 2012 que segundo o *site* do MEC “garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais”.

A segunda forma foi pensada e implementada já nas primeiras turmas de ingressantes da universidade. O Processo Seletivo Especial foi no seu primeiro momento destinado exclusivamente aos alunos indígenas, atendente a uma demanda específica, já que o norte do Brasil é a região com o maior percentual de população indígena do país, segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) são “305.873 mil, sendo aproximadamente 37,4% do total” da população total indígena. Em um segundo momento, em 2015 surge uma divisão no PSE. Esta divisão surge como uma forma de melhor atender aos diferentes públicos da universidade. O processo especial que já acontecia é chamado neste segundo momento de Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), e começa a ser implementado o Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ), destinado aos alunos oriundos e/ou com descendência e que se autodeclarem quilombola.

Deste modo a UFOPA passa a protagonizar uma discussão que por muito tempo foi muito cara as universidades no Brasil, o acesso diferenciado a uma parcela de alunos que não tiveram os mesmos acessos que grande parte da população nacional. Assim ela ocupa um lugar no pioneirismo nacional junto a Universidade Federal do Pará por serem as primeiras universidades a trazer o pertencimento étnico como elemento que deveria ser tratado com a mesma seriedade que outras particularidades dos beneficiários de Ações Afirmativas.

Segundo informações disponíveis nos editais da UFOPA de 2011 a 2018 foram oferecidas cerca de 730 vagas para alunos indígenas e quilombolas, isso equivale a cerca de 10% das vagas ativas na instituição hoje, desse modo podemos perceber que o PSE é uma política efetiva que coloca o aluno indígena e quilombola dentro da universidade.

Narrativa de Inclusão: Resolução 200 como caminho para a igualdade

As políticas de Ações Afirmativas estudantis da UFOPA atualmente são baseadas na Resolução 200 de 8 de junho de 2017 que “institui a Política de Ações Afirmativas e Promoção da Igualdade Étnico-Racial na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e estabelece diretrizes para a instituição do Instituto de Formação Intercultura”.

A Resolução 200 tem como proposito estabelecer as bases, finalidades e os públicos atendidos pelas políticas de Ações Afirmativas da UFOPA, nas disposições gerais está escrito em parágrafo único que

A Política de Ações Afirmativas e Promoção de Igualdade Étnico-racial da UFOPA destinasse, prioritariamente, aos grupos historicamente excluídos: indígenas, negros, quilombolas, comunidades tradicionais, pessoas com deficiências e LGBT, com ênfase nas ingressantes por meio políticas de equidade de direitos, como o Sistema de Cotas Sociais, o Processo Seletivo Especial e as vagas destinadas às pessoas com deficiência.

Está resolução é pensada através das diretrizes de diferentes leis, decretos e estatutos. No primeiro artigo da resolução já temos uma dimensão da abrangência do documento. Nas disposições preliminares está descrito as leis utilizadas como bases para a resolução:

Art.1º A Ufopa estabelece sua Política de Ações Afirmativas e Promoção Étnico-Racial de acordo com a Lei nº13.146, de 6 julho de 2015, que institui a lei brasileira de Promoção da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência); com a Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências; com a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; com o Decreto de 4 de junho de 4 de junho de 2010 que institui o dia nacional do combate à homofobia; com o Decreto 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais; com o Decreto nº5.051 de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção nº169 da OIT, Sobre Povos Indígenas e Tribais; com o decreto nº65810, de 8 de dezembro de 1969, que promulga a Convenção Internacional sobre todas as Formas de Discriminação Racial; com o Decreto nº 63.223 de 06 de setembro de 1968, que promulga a Convenção relativa à luta contra a discriminação; com a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação da Ufopa e na Política de Cultura da Ufopa.

Neste documento a universidade faz uma definição do que ela estabelece como “Ações Afirmativas”, evidenciando que são muitos os caminhos de atuação para a implementação desta política.

Art. 3º A Universidade Federal do Oeste do Pará, no âmbito desta resolução, entende como “ações afirmativas” um conjunto de medidas e ações, específicas e especiais necessárias para contribuir com a afirmação da dignidade, da identidade e da cultura de grupos discriminados e vitimados pela exclusão social.

Segundo Silvério (2003) citado por Matos; Ribeiro (2019, p.03) e Geraldo (2012, p. 64) “como um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado”. Desse modo “tem por objetivo assegurar a igualdade de oportunidades e combater estruturas das desigualdades considerando os grupos mais vulneráveis à discriminação”.

Sendo assim está estabelecido em Resolução interna quais são os públicos que devem ser atendidos pelas Ações Afirmativas, são o mesmo grupo que poderia ser citado como “mais vulneráveis a discriminação” ou que “foram discriminados no passado”.

No ano de 2018 a UFOPA publicou diversos editais que contemplavam apenas uma parcela deste público como beneficiários das Políticas de Ações Afirmativas, descumprindo as diretrizes estabelecidas na resolução 200. Pode ser falta de conhecimento da nova gestão a respeito desta Resolução, como pode ser falta de conhecimentos do corpo gestor da instituição acerca das formas corretas para se implementar a política de Ações Afirmativas. Matos; Ribeiro (2019, p. 04) comentam esta falta de conhecimento que não afeta apenas a UFOPA

Pela configuração da estrutura universitária que mantém os mesmos modos de inserção dos estudantes nas instituições de ensino superior, observa-se uma resistência dela própria em pensar estratégias de inclusão dessas pessoas. Mais que isso, de outros métodos de ensino-aprendizagem, assistência estudantil, acompanhamento didático-pedagógico, etc., em assegurar a permanência desses estudantes durante a sua graduação. Dessa maneira, faz-se necessário a urgência de novas práticas, seja por pressão social ou pelo exercício básico de sua existência: servir a comunidade não só como meio de obtenção de conhecimentos, mas como agente fundamental na integração e agregação das causas sociais, fomento da cultura e suas pluralidades.

Deste modo, os alunos indígenas, negros, quilombolas, oriundos de comunidades tradicionais, portadores de deficiência e LGBT, são beneficiários das Ações Afirmativas de maneira igual desta política, com ênfase naqueles que adentraram a universidade por meio das cotas.

Quando a instituição ignora seus alunos

Ainda pensando os editais de 2018 da Universidade Federal do Oeste do Pará faremos uma análise das descrições de públicos alvo destes editais. A UFOPA passa a tratar como Ações Afirmativas somente os alunos que entraram na instituição através do PSE, sendo eles os discentes

indígenas e quilombolas, ignorando os alunos cotistas de outras modalidades, como baixa renda e negros, e principalmente ignora a Resolução 200, feita pela própria instituição. Deste Modo a intenção é expor como a universidade negligenciou o acesso à educação a uma parcela de seus alunos em detrimento de outra. Santos (2009, p.54) citando Piovesan, faz uma discussão necessária a este respeito

A discriminação ocorre quando somos tratados iguais em situações diferentes e como diferentes em situações iguais. É necessário, portanto, combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que aceleram a igualdade enquanto processo. Assim sendo, não basta, para assegurar a igualdade, proibir a discriminação, é necessário à criação de estratégias promocionais capazes de estimular a inscrição e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. Neste caminho, situam-se as ações afirmativas como instrumento de inclusão social.

No edital Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), um dos primeiros editais lançado no ano de 2018, a descrição para os alunos aptos a concorrer pela modalidade Ações Afirmativas (AF) é a seguinte:

A bolsa da modalidade Pibex-AF (ações afirmativas), deverá ser destinada, **obrigatoriamente**, para discente que tenha ingressado na Ufopa por meio de ações afirmativas (cotas ou processo seletivo indígena e quilombola), e/ou autodeclarado preto, pardo e indígena, e/ou por pessoa com deficiência (PcD) e/ou que se encontre em situação de vulnerabilidade social e econômica (grifo nosso).

Esta descrição foi feita em conjunto com os coletivos estudantis da universidade, o Diretório Acadêmico Indígena (DAIN), Coletivo Estudantil Quilombola (CEQ), Coletivo Negro Alessandra Caripuna, Diretoria de Ações Afirmativas (DAA) e os representantes do edital. Esta descrição representa todos os grupos descritos na Resolução 200 e contempla a todos os públicos.

O edital referente ao Programa Institucional de Iniciação Científica e Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBIC), um dos editais mais importantes para a comunidade acadêmica que trabalha com a pesquisa científica, na qual é destinada bolsas para estudantes da universidade, traz

uma descrição muito diferente sobre os alunos contemplados pelas Ações Afirmativas, os responsáveis pelo edital não dialogaram com os alunos e coletivos antes do lançamento. A descrição adotada para os alunos aptos a participar do edital foi a seguinte

O Programa PIBIC/UFOPA 2018-2019 possui três subprogramas (PIBIC, PIBIC-Af e PIBITI), os quais possuem distintas modalidades de bolsas de acordo com a agência de fomento que irá custear a bolsa [...]. O subprograma PIBIC-Af possui quotas destinadas **exclusivamente** para indígenas (PIBIC-Af/Índigena) e quilombolas (PIBIC-Af/Quilombola) as quais serão custeadas pela UFOPA. PIBIC2018 (grifo nosso).

A prática de selecionar apenas um grupo de estudantes e fazer com que o PSE seja sinônimo de Ações Afirmativas, ignorando alunos negros, LGBT, oriundos de populações tradicionais e até mesmo as pessoas portadoras de deficiência (PcD) ocorreu em outros editais, como o Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional (PMAI), que ofereceu 40 bolsas no valor de R\$15.000,00 (quinze mil reais), tratando como aptos a concorrer pela categoria Ações Afirmativas, apenas os alunos indígenas e quilombolas.

O PMAI disponibilizará 40 (quarenta) auxílios financeiros, no valor de R\$15.000,00 (quinze mil reais), pagos em cota única, distribuídos em três modalidades: **Ações Afirmativas**, Campi Regionais e Ampla Concorrência; 3.1.1 Modalidade Ação Afirmativa (AF), serão destinadas 08 (oito) auxílios financeiros para esta modalidade que devem ser destinadas aos discentes que tenham ingressado na Ufopa por meio de Processo Seletivo Especial Índigena ou Quilombola, descrito no histórico do discente emitido via SIGAA

Outros editais de extrema importância para a comunidade acadêmica, como o Programa de Fomento a Trabalhos de Conclusão de Curso, que destinava auxílios no valor de R\$5.000,00 (cinco mil reais) para estudantes somente fazem uma separação entre os alunos do campus sede e dos outros *campi*, porém, sem fazer menções aos alunos contemplados pela política de Ações Afirmativas, fazendo com que estes alunos tenham que concorrer na ampla concorrência e assim desconsiderando todo um histórico de violência simbólica e histórica.

A lista classificatória será elaborada de maneira decrescente, de acordo com a nota do candidato, obtida conforme os parâmetros descritos neste edital. O número total de bolsas é de 150 (cento e cinquenta), sendo 20 (vinte) destinadas especificamente para discentes dos campi fora de sede, a serem distribuídas de forma equânime pelos candidatos em ordem decrescente, independente da demanda por instituto/campi e número de contemplados por instituto/campi. Em caso a demanda dos campi fora de sede não preencher totalmente as 20 bolsas disponibilizadas, o restante será distribuído pelos discentes da sede obedecendo à colocação no ranking de nota, da mesma forma o contrário também será permitido.

Já o Auxílio Financeiro a estudante para Participação em Eventos Científicos com variados valores, estabelece os alunos de baixa renda como um público do edital, porém, ignora todos os outros grupos descritos na Resolução 200.

2.1. Para este edital será destinado um total de R\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais) do orçamento da UFOPA para concessão de auxílio financeiro a estudantes de graduação e pós-graduação, sendo R\$ 75.000,00 (setenta e cinco mil reais) aos alunos de graduação e R\$ 75.000,00 (setenta e cinco mil reais) aos alunos de pós-graduação. 2.2. No caso de alunos de graduação, 20% do valor aportado serão destinados aos discentes com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio oriundos da rede pública de educação básica e/ou que se encontre em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que atendam aos pré-requisitos de avaliação definidos no presente edital

Podemos perceber que a prática de exclusão de grupos marginalizados por parte da UFOPA não é uma prática isolada, infelizmente a universidade passou a agir de uma forma assistencialista com certos grupos, priorizando uns e invisibilizando outros neste processo de acesso a programas, renda e conhecimento. Desafiando este processo que se estabeleceu na universidade um estudante buscou outras alternativas para

fazer com que as resoluções e normativas internas fossem respeitadas e seguidas.

Racismo Institucional: A reprodução de agressões cotidianas

Racismo Institucional é o racismo que acontece em contexto profissional, nesse caso em contexto acadêmico, caracterizado como um privilégio de um grupo em detrimento de outro por conta das diferenças étnicas-raciais que se evidenciam nas diferenças de benefícios, tratamento e/ou distribuição de serviços. Segundo Moraes (2013, p.17)

Antes da cor, da pele, do constrangimento social e político baseado no fenótipo, da exclusão calcada no que é entendido como “diferente”, vem a naturalização. Ela está na base de toda forma de preconceito (de gênero, identidade sexual, condição social, raça, etc.) e nasce batizada pela ignorância. A naturalização tem o perigoso efeito de embotar nossa visão e é, [...] essencialmente ideológica

Desse modo a política de acesso ao ensino superior e o acesso a políticas de ações afirmativas contribuem para a diminuição do racismo institucional, já que estamos falando de qualificação e de disputa por oportunidade. O público atendido pela Resolução 200 da UFOPA, reflete as pessoas que são preteridas no mercado de trabalho, como os LGBT, negros e indígenas por não seguir um padrão, seja ele de beleza, de vestimenta, etc. Nos casos apresentados neste artigo temos exemplos claros de racismo institucionais, quando um grupo é preterido em detrimento de outro, é necessário enfrentamento e a luta pela igualdade, em todas as suas dimensões.

Cruzando os limites

Em 2019 um aluno da Graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará contestou em âmbito judicial o edital Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional (PMAI). O aluno cotista tinha sido aprovado na categoria Ações Afirmativas, o resultado final sofreu uma retificação depois de publicado e o aluno teve o seu nome retirado da lista final por não ser considerado Ações Afirmativas, neste caso indígena ou quilombola.

A solicitação por meio de ação judicial questionava a retirada do nome e a invisibilidade de uma parcela dos grupos citados na resolução 200. O Ministério Público Federal, primeiro a se pronunciar no caso escreve algumas ressalvas ao processo de seleção do edital

Verifica-se também ausência de modalidade específica para os ingressantes do programa seletivo regular através das cotas raciais/sociais, ficando estes impedidos de se utilizarem do direito determinado nos dispositivos legais supracitados sem motivo aparente, sendo arbitrário limitar seu acesso a ações afirmativas no âmbito de Universidade uma vez que ingressaram nesta por meio destes critérios legais

A procuradora continua e expõem como a universidade faz uma confusão acerca das normas estabelecidas na resolução 200 e a PSE, pensando como sinônimo do outro, excluindo os alunos que não ingressaram por meio do PSE e como desrespeita a legislação federal.

Ao não prever nenhuma cota racial (além de cotas em favor de outros grupos reconhecidos pela própria normativa interna da universidade) no edital regulador do Programa, a Universidade faz letra-morta da Lei 12.711/2012, além de confundir o ingresso pelo Processo Seletivo Especial destinado a indígenas e quilombolas com as demais Ações Afirmativas ingressantes por cotas raciais e sociais. Veja-se bem, não se trata de permitir o ingresso de pessoas não indígenas em quilombolas através do PSE, mas, sim, de garantir o acesso ao PMAI por meio de cota racial não contemplada no item 3.1.1 do Edital nº02/2018/ARNI

Por fim termina dizendo como esta prática de exclusão é recorrente na instituição, sendo esta investigada por possível descumprimento das normas estabelecidas pela própria universidade

Aliás, o problema apresentado parece se repetir em outros editais da UFOPA, o que levou o Ministério Público Federal a Instaurar a Notícia de Fato nº1.23.002.000096/2019-54 para apurar possível descumprimento pela Universidade na promoção de ações afirmativas no âmbito acadêmico.

A sentença final confronta a decisão da universidade de definir como beneficiados pela política de Ações Afirmativas apenas os alunos do PSE.

Neste contexto, pelo que se infere da documentação acostada à inicial, infere-se a afrontar a tais preceitos, leis e regulamentar, a disposição contida no item 3.1.1 do Edital impugnado, limitando a participação de discentes, na modalidade Ações Afirmativas, de discentes, oriundos, SOMENTE, das cotas para indígenas e quilombolas, excluindo os que ingressaram pela cota racial/social, como o impetrante. Verifico, pois, que os demais grupos sociais protegidos pela resolução 200/17, foram preteridos dessa modalidade sem motivo aparente. Observo, ainda, que não fora disponibilizada outra modalidade especial, capaz de abarcar tais grupos escanteados, notadamente os negros, tendo estes de competir na ampla concorrência.

Este caso vitorioso é o exemplo que políticas destinadas para os alunos não podem ser criadas a partir da imaginação das pessoas, não podem ser adotados critérios que sejam benéficos a uns em detrimento de outros, e nem a seleção de apenas uma parte das pessoas beneficiadas por uma mesma política.

Conclusão

A UFOPA representa acesso à educação de qualidade a uma grande parcela dos estudantes da região norte do país, em especial aos estudantes do oeste do Pará. Depois de ultrapassar a barreira do acesso à universidade é necessário vencer as barreiras internas da instituição, barreiras como estas listas aqui, no qual a universidade resolve por conta própria priorizar uma parcela dos seus estudantes e principalmente invalidar a política por ela estabelecida.

Senso assim, a Universidade Federal do Oeste do Pará construiu uma narrativa, embasada na resolução 200 que parece abrir as portas da oportunidade para os grupos historicamente excluídos, uma medida extremamente necessária se levarmos em consideração que infelizmente a universidade é um espaço de violência. Kilomba (2019, p.51) escreve que “a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciências e erudição, é também um espaço

de V-i-o-l-ê-n-c-i-a". Se a universidade não é um espaço neutro e propaga violência, cabe a ela também pensar forma de acabar com está violência.

É necessário nomear as violências que são propagadas, nesse caso racismo institucional e, pensar formas para sanar este problema. A primeira medida e a mais necessária é o respeito as políticas internas da instituição, política que foi criada pela própria instituição e que contribui com o acesso de grande parte da comunidade acadêmica a uma série de benefícios.

Fazendo uma reflexão dos pontos apresentados neste artigo é possível compreender a complexidade que ronda a política de ações afirmativas da Universidade Federal do Oeste do Pará. É necessário entender que a universidade por iniciativa própria elabora uma resolução utilizando como base diversas leis, estatutos e diretrizes que faz com que públicos historicamente excluídos sejam alçados a um patamar de igualdade perante outros grupos. “A educação era vista como caminho para a superação das desigualdades. Era ainda a única ou principal maneira pela qual o negro poderia obter as mesmas oportunidades que os brancos e deixaria de ser um *‘estrangeiro indesejável’*” (Santos, 2009, p.40).

Vemos que os benefícios das ações afirmativas estão sendo pensando de forma essencialistas, a ser destinados apenas uma porção do todo, uma fração dos verdadeiros beneficiários, enquanto medidas assim forem adotadas teremos uma parte da comunidade acadêmica sendo excluídas e expulsa da universidade. Não de forma explicita, e sim de forma sorrateira e silenciosa, reforçando a hegemonia do poder daqueles que se acham “donos” desses espaços.

Referencias

- FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDIO. **Quem São**. Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?start=1>
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro. Editora de Livros Cobogó, 2019
- MATOA, Jessica de Miranda; RIBEIRO, Alan Augusto de Moraes. **Uma UFOPA para além do PSE: Os desafios, dificuldades e possibilidades dos estudantes indígenas e quilombolas na graduação**. 2018. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/eventos/4congressoculturas/wp-content/uploads/sites/19/2019/03/MATOS-Jessica.-Ribeiro-Alan.doc.pdf>
- MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Procuradoria da República no Município de Santarém. **Processo nº 1000042-34.2017.4.01.3902**. Pará. 2019
- MORAES, Fabiana. **No País do Racismo Institucional**. Recife. Ministério Público de Pernambuco, 2013.

PORTAL DO MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **ENSINO SUPERIOR:** Entenda as cotas para quem estudou todo ensino médio em escola pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em 10 de janeiro de 2020

PORTAL DA UFOPA. Galeria de Ex-reitores. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/ufopa/institucional/reitoria-2/galeria-de-reitores/> Acesso em: 10 de janeiro de 2020

PORTAL DA UFOPA. **História da UFOPA.** Disponível em: <http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/institucional>. Acesso em 10 de janeiro de 2020

PORTAL DA UFOPA. Processo Seletivo Especial Indígena e Quilombola. Disponível em <http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/academico/processo-seletivo-especial> Acesso em 10 de janeiro de 2020

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.** 2009. 214f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador.2009

SUBSEÇÃO JUDICIÁRIA DE SANTARÉM. 1ªVara Federal Cível e Criminal de SSJ de Santarém. **Processo nº 1000042-34.2017.4.01.3902.** Pará. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Assessoria de Relações Nacionais e Internacionais. **Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional.** Pará. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução 200.** Pará. 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Pró-Reitoria de Cultura, Comunicação e Extensão. **Programa Institucional de Bolsas de Extensão-PIBEX.** Pará. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica. **Auxílio Financeiro a Estudantes para a Participação em Eventos.** Pará. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica. **Programa de Fomento a Trabalhos de Conclusão de Curso.** Pará. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI).** Pará. 2018

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA CARREIRA DOCENTE ENTRE ESTUDANTES DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA (CAp/UERJ)

PAIN, Rodrigo de Souza (UERJ) ¹

SILVA, Afrânio de Oliveira (Colégio Pedro II; UERJ) ²

Introdução

A preocupação sobre a formação dos futuros professores de Sociologia formados pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) está no cerne do artigo. A pesquisa também se insere no atual contexto educacional brasileiro, marcado por discursos conservadores e agressivos por parte de autoridades, o que traz insegurança à comunidade acadêmica, e em especial aos discentes das áreas de humanas. As novas políticas públicas, como a reforma do Ensino Médio, implementada sem grandes debates com atores envolvidos (estudantes, professores e pais) geram insatisfação e desânimo entre os discentes.

Assim, pesquisar a representação social da carreira docente por parte dos licenciandos é pertinente, pois reflete na busca pela qualidade da formação desse futuro professor e também serve de inspiração para reflexões dentro do campo educacional. A qualidade da formação daqueles que vão ocupar as cadeiras escolares é um problema na educação brasileira. São necessários profundos estudos sobre a temática. Esse artigo visa contribuir para esse debate. Além disso, destacamos também o mérito da discussão sobre o Ensino de Sociologia e os projetos desenvolvidos no seio do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ).

O objetivo do artigo está em apontar à importância dos cursos de Licenciatura e a necessidade de mais pesquisas nessa área. Para isso nosso foco foi os próximos estudantes de Sociologia. Consideramos o professor como pesquisador. O Instituto Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ) é um centro de excelência, que permite o discente a realizar seus estágios

¹ Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: rodrigo.pain@gmail.com

² Professor do Colégio Pedro II e do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: afranioliveiras@gmail.com

com qualidade, e que busca incentivar seus estudantes (seja licenciandos ou estudantes da Educação Básica) na arte da investigação científica. O referencial teórico utilizado está no filósofo francês Michel Foucault e sua análise de discurso, e no também francês Pierre Bourdieu com seu conceito de habitus e sua visão sobre a Sociologia como uma área do conhecimento que incomoda setores conservadores por suas análises sobre as contradições e desigualdades na sociedade.

Na primeira parte do artigo discorremos sobre a trajetória da disciplina de Sociologia na grade curricular brasileira. Sua intermitência prejudicou as reflexões no seio da comunidade acadêmica, em especial nos cursos de Licenciatura. A formação do professor de Sociologia ficou prejudicada com as interrupções da obrigatoriedade da disciplina na grade curricular. A seguir apontamos para os desafios na formação dos futuros professores e a representação social da carreira na visão dos estudantes. E por fim, apresentamos o Instituto Fernando Rodrigues da Silveira, a valorização da pesquisa e do diálogo entre Educação Básica e Universidade, e os trabalhos desenvolvidos pelo corpo docente de Sociologia daquele Instituto.

Breve histórico da disciplina de Sociologia nos currículos do Brasil

Pensar na formação do futuro professor de Sociologia no Brasil é refletir sobre o complexo caminho que essa importante área do conhecimento trilhou até aqui. Existem diversas cronologias para as duas principais dimensões da história das Ciências Sociais /Sociologia: da formação dos profissionais e da disciplina nas escolas de Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio. Consideramos, como salienta a socióloga Ileizi Silva, que esses aspectos se complementam e ajudam a demarcar a trajetória no campo de análise (Silva, 19:2010).

Podemos afirmar que as idas e vindas da Sociologia nos currículos das escolas brasileiras constituem um interessante objeto de estudo e nos diz muitos aspectos relevantes sobre o que a Sociologia é hoje nas escolas do país. As primeiras propostas para a inclusão da nova área de conhecimento couberam a Benjamin Constant, então ministro de Floriano Peixoto, em 1891. Indicado para Ministro da Educação apresentou um Plano Nacional para o setor que previa como obrigatória em todas as escolas do Ensino Médio o ensino de Sociologia (Carvalho, 2004, 18)³. No entanto, tal

³ Na disciplina intitulada “Sociologia e Moral” com grande influência positivista.

proposta ficou restrita aos papéis, sem jamais ter sido implementada de maneira prática, efetiva⁴. A proposta foi descartada após sua morte.

A seguir, entre 1925 até 1945, podemos considerar a época de ouro da disciplina. Em 1925, a Reforma Rocha Vaz aponta para a Sociologia como obrigatória no tradicional Colégio Pedro II e o professor responsável para lecioná-la foi Delgado de Carvalho⁵. Apesar de nascido na França, o importante intelectual tinha pai brasileiro. Sua formação intelectual foi naquele país europeu, na prestigiada Escola de Ciências Políticas de Paris⁶. Ainda no contexto da Reforma, a disciplina passou a fazer parte de maneira obrigatória no currículo das Escolas Normais do Rio de Janeiro e Recife. Nesse último com a importante iniciativa de Gilberto Freire.

Em 1931, no início da Era Vargas, a Reforma Francisco Campos torna a disciplina obrigatória em todos os cursos do nível complementar. Amplia assim a Sociologia no país em nível secundário, estendendo dos contextos das Escolas Normais. Busca-se dar uma formação mais humanista aos estudantes (Carvalho, 2004. 19), com a procura da identidade nacional tão pensada naquele contexto, e também com a inspiração em todo ideal de modernidade que o Brasil passava.

Por estar presente nos diferentes níveis de ensino (Escola Normal, Ensino Secundário e Ensino Superior) nesse momento importante de implementação da Sociologia, diversos manuais e livros foram utilizados para seu ensino. Fernando Azevedo e Amaral Fontoura foram dois autores que se destacaram nesse período de ouro da Sociologia. Suas obras trouxeram o debate entre dois grupos de intelectuais, os escolanovistas (da Escola Nova progressista) e católicos. Azevedo trazia ideias de Durkheim como fato social educação moral e definição da Sociologia em suas obras, e também de autores brasileiros como Sílvio Romero e Delgado de Carvalho. Já Fontoura pensava em uma “Educação Renovada”, diferente da “Escola Nova”, como a modernização dos métodos sem alterar o poder da Igreja Católica no campo educacional (Cigales e Engeroff, 2018).

Já em 1942, com a Reforma Capanema, a disciplina de Sociologia perde a obrigatoriedade no Ensino Médio das escolas brasileiras, e fica relegada apenas a Escolas Normais de formação de professores a partir de 1946. Por outro lado assistimos, no período de 1942 até 1964, a ampliação

⁴ Interessante refletir que a primeira cadeira de Sociologia só foi criada em 1887, na Universidade de Bourdeaux, na França, com o jovem Émile Durkheim a assumir.

⁵ Obrigatória no sexto ano do curso complementar de Ciências e Letras.

⁶ Suas obras enriqueceram o campo da Geografia da época, a saber: “Geografia do Brasil” (1913), “Meteorologia do Brasil” (1916), “Geographia do Brasil” (1923) e “Introdução a Geografia Política” (1926).

de cursos universitários de Sociologia e dos centros de pesquisa criados pelos governos federal e estadual e por agências internacionais (Silva, 2010,21). Em junho de 1954 é realizado o primeiro Congresso Brasileiro de Sociologia organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). É o momento da consolidação da área no ensino superior justamente no período de enfraquecimento da disciplina no ensino secundário.

Em 1964, com o golpe civil-militar, são retirados todos os resquícios da Sociologia nas escolas médias do Brasil. Professores e estudantes são perseguidos. São criadas disciplinas com o propósito de substituir a Sociologia e Filosofia, e com desenvolver a ideologia militar autoritária vigente. Assim, por meio do decreto-lei 869 de 1969, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica foram incluídas no currículo como obrigatórias.

No ano de 1979, um conjunto de deputados progressistas toma posse, seja como deputados federais ou estaduais, e no segundo caso apresentam propostas de leis estaduais pela introdução da disciplina de Sociologia, o que acabam sendo sancionadas como leis estaduais pelos governadores locais (Carvalho, 2004,21)

Com a abertura e a redemocratização no país, diversas associações de Sociólogos passaram a articular a volta da disciplina, o que ocorre em junho de 2008, com a Lei Número 11.684, obrigando existir nos três níveis do Ensino Médio.

O ensino de Sociologia e a preocupação com a formação do futuro professor

O ensino de Sociologia nas escolas do Ensino Médio não conseguiu ser, ao longo dos anos, uma preocupação nos cursos de graduação em Ciências Sociais. De acordo com a pesquisadora Ileizi Silva, citando levantamento feito por Amauri Moraes, evidencia esse fato demonstrando que a interrupção da Sociologia nos currículos do Ensino Médio foi acompanhada também das interrupções das reflexões no interior da comunidade das Ciências Sociais, provocando assim um mal-estar com relação à licenciatura (2010:25).

Desta maneira podemos também perceber diversos problemas que aparecem na qualificação do futuro profissional que atuará no magistério como docente em Sociologia. Percebe-se, como salienta o Sociólogo Rogério Mendes, que docência no ensino básico e pesquisas não são incompatíveis. O que preocupa é o imaginário do professor do Ensino Médio como apenas um reproduzidor do conhecimento. A ideia é trazer o Licenciando

em Ciências Sociais para a investigação. Eles, enquanto alunos, também são alvos de pesquisa, e a escola, como uma instituição social representa um forte objeto de análise no campo da Sociologia. Segundo o autor, apesar de oferecerem a licenciatura como habilitação a ser conquistada, os cursos de graduação não organizaram concretamente seus currículos com esse objetivo. Os cursos de Ciências Sociais são preparados para formar pesquisadores em Ciências Sociais, ou seja, bacharéis. Assim, ao optar pela educação básica, muitas vezes não há a preocupação com a formação teórica e para a pesquisa deste futuro docente. Ainda de acordo com Rogério Mendes, as universidades dão pouca atenção no desenvolvimento dos cursos de licenciatura (2009:200).

Essa abordagem torna-se importante também quando se percebe o pouco interesse dos alunos da graduação em Ciências Sociais com as cadeiras oferecidas pela Licenciatura na área. Podemos acrescentar que a desvalorização do professor no mercado de trabalho também parece contribuir nessa falta de disposição por parte do discente. A falta de prestígio social da carreira é apontada como obstáculo no que diz respeito à busca pela motivação em termos de continuação do curso. Em pesquisa intitulada “Profissão Docente”, realizada pelo Todos pela Educação apontou 49% dos docentes (redes pública e privada) não recomendaria a própria profissão por considerá-la desvalorizada. De acordo com Olavo Nogueira Filho, diretor de políticas educacionais do Todos pela Educação, “Quando um professor tem dificuldade em ver sua motivação se concretizar na prática – o que tem a ver com uma estrutura de formação, de preparo e de apoio muito frágil, com condições de trabalho não adequadas – isso se reflete em uma insatisfação profissional”⁷. Acredita-se ser fundamental que o estagiário de docência receba incentivos (em forma de bolsa, por exemplo) para seu estágio. Os governos não devem olhar a educação como gasto, e sim investimento. A busca pelo desenvolvimento no Brasil passa prioritariamente pela educação pública e de qualidade.

A preocupação com a formação do professor também está na abordagem do pedagogo Pedro Demo, quando afirma que a pesquisa adensa a instrumentação teórica – prática para o exercício da cidadania e participação do processo produtivo do conhecimento. Nesse contexto, pode-se afirmar, ainda de acordo com o autor, que o professor precisa ser um pesquisador, saber ler a realidade criticamente e fazer da pesquisa um

⁷ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/listas/33-dos-professores-estao-insatisfeitos-com-a-profissao-mostra-pesquisa.htm> . Acesso em 29 de novembro de 2019

princípio educativo, parte inerente do processo pedagógico. É no decorrer da pesquisa que professor e aluno fazem a leitura da realidade, transmitindo um olhar crítico para saber intervir de forma alternativa, com base na capacidade questionadora (1999:16). Saber ler a realidade criticamente parece ser um desafio difícil para os Licenciandos em Sociologia. A Reforma do Ensino Médio reduziu o papel da disciplina, não exigindo o oferecimento da cadeira na área. Apenas sugere a aplicação de conteúdos, o que pode ser desenvolvido pelos demais professores de Ciências Humanas.

Por representação social, entendemos como a soma de explicações, crenças, ideias e confiança que nos permite recordar um certo conhecimento. São resultados de interações sociais. De acordo com Denise Jodelet, são modalidades de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e entendimento do contexto social e material, com ênfase em ideias, em que vivemos (1985). Ainda sobre a perspectiva conceitual, utilizaremos as ideias do grande teórico da Sociologia Emile Durkheim que nos chamou atenção, já em seu livro “Da divisão do trabalho social”, para a ideia de consciência coletiva, ou seja, é o “conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade” que *“forma um sistema determinado com vida própria”*. Tal consciência coletiva não se baseia na consciência individual, mas sim por toda a sociedade. Desta maneira, analisar a consciência coletiva dos futuros professores de Sociologia também está inserida no contexto teórico/conceitual. Ainda assim, podemos perguntar, quais as características do corpo social que merecem ser espelhados no organismo representativo? Coloca-se todos os docentes de maneira estereotipada e estigmatizada. Dessa forma, nosso trabalho vai na desconstrução dessa narrativa que apenas marginaliza a profissão.

Segundo Foucault (1971), o discurso no campo da Sociologia é importante, pois a maneira como falamos e pensamos sobre o mundo modela o modo como nos comportamos e o tipo de mundo que, como resultado, ajudamos a conceber. Desta forma, o discurso é uma representação culturalmente construída pela realidade, mas nunca uma cópia exata. No decorrer do discurso que construímos o que experimentamos como realidade e, assim que aprendemos a pensar e a falar sobre a realidade de uma maneira pessoal, não podemos deixar de desligar nossa capacidade de nela pensar em um incontável número de outros jeitos. Assim, e a partir dos discursos que também se produz e reproduz ideologias. E nesse sentido lembramos de Pierre Bourdieu quando diz que a Sociologia é uma ciência que incomoda porque questiona as outras ciências e é inquietante porque revela coisas escondidas, com as quais muitas vezes não queremos

confrontar (2000). Assim, a pesquisa buscou compreender os discursos e a representação social da carreira docente para esses futuros professores.

A importância de compreender os discursos está também ligada ao grau de motivação que os cerca de 50 alunos de Licenciatura demonstram nas aulas no Instituto Fernando Rodrigues da Silveira. Muitos dos futuros professores manifestam desânimo com a realidade da profissão e a perspectiva de futuro. Assim, utilizaremos o conceito de *habitus*, trazido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, no qual se relaciona à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para o seu modo de ser, sentir, pensar e agir. Nesse sentido é importante também que eles percebam que a pesquisa também é componente importante na prática docente. Investigar o próprio campo de atuação, buscando compreender demandas, desvendando angústias e desmascarando realidades vistas como negativas fazem parte da profissão. O ponto de vista de Pimenta e Lima (2004) nos guia de modo basal, e de acordo com as quais a pesquisa deve se colocar com eixo articulador do estágio. Assim, o projeto ganha novos contornos, pois o próprio estudante de Licenciatura vai perceber que ele também é objeto da pesquisa, e isso vai enriquecer e aumentar o interesse dos alunos com o desenvolvimento do projeto.

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ), a Sociologia e a pesquisa

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira é uma instituição pública, vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com objetivo desenvolver a formação docente inicial e continuada buscando a excelência no ensino, pesquisa e extensão universitária. Reconhecida pelo forte engajamento social, o Instituto compõe em seu espaço físico, o tradicional Colégio de Aplicação (CAp/UERJ), referência em educação de qualidade em toda sociedade fluminense. Segundo o Projeto Político Pedagógico do CAp/ UERJ, em 12 de março de 1946, o Decreto Lei 9053 deliberou que todas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras deveriam organizar um Colégio de Aplicação, tendo em vista a necessidade de experimentação metodológica nos cursos voltados à Educação e Licenciatura. Em 1957, a então Universidade do Distrito Federal (UDF) criou o seu Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Apenas anos depois, em homenagem ao seu primeiro diretor e fundador, após a implantação dos cursos científico e clássico (equivalentes ao ensino médio hoje), a escola passou a se denominar Colégio de Aplicação

Fernando Rodrigues da Silveira (2013,11). Em 1997, em documento elaborado pela Sub-Reitoria de Graduação da UERJ (SR-1), o CAP propõe sua transformação de Colégio de Aplicação em Instituto de Aplicação, definindo suas características acadêmicas e estabelecendo como local efetivo de experimentação metodológica e estágio para toda Universidade, sem perder de vista a comunidade fluminense, reiterando sua condição de Unidade Acadêmica⁸ (Moreira e Lins, 2016,04).

Dessa maneira, o CAP/UERJ busca, desde os seus primórdios, a interface entre a formação básica e superior. Uma escola ligada à Universidade, com espaço para experimentações, com novas práticas pedagógicas ancoradas em pesquisa acadêmica com métodos sustentáveis. Isso é o que se espera desse ambiente de troca entre estudantes do Ensino Básico, futuros professores e professores já experimentados em sua prática docente.

O CAP/UERJ não faz parte da rede de ensino da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC-RJ) estando sobre a tutela da Secretaria de Ciência e Tecnologia. Também não pode ser considerado um colégio de massa, apesar dos seus atuais mil e cem alunos. Isso traz alguns desafios, pois apesar de ser considerado um espaço de excelência acadêmica, de reflexão pedagógica, pouco colaboramos com as escolas das redes de ensino. As potencialidades são múltiplas. Na área de Sociologia, em especial, estamos com dois tempos nos três anos do ensino médio (totalizando uma hora e quarenta minutos semanais), com cinco docentes adjuntos concursados⁹.

São diversos os trabalhos desenvolvidos tanto no campo da pesquisa, como no campo da extensão entre os professores de Sociologia do CAP/UERJ. O Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais (LEPECS – CAP/UERJ) é um importante espaço acadêmico de debates e experiência docente no qual palestras são ministradas com especialistas para os Licenciandos, Professores da Rede Estadual e estudantes do Ensino Básico do CAP/UERJ. Também temos outros projetos de extensão, como “Cinema e curta-metragem e o Ensino de Sociologia na educação”, “Sociologia, juventude e cidadania”, que envolvem professores e estudantes da Rede Estadual de Educação e Licenciandos de Sociologia da UERJ. O intercâmbio é saudável e necessário. A troca de experiências favorece a

⁸ A criação dos primeiros colégios de Aplicação no Brasil data de 1946 (chamados de “Ginásio de Aplicação”) com o Presidente Eurico Dutra, ligados as Universidades Federais de Ensino Superior e com forte influência dos intelectuais da Escola Nova, como inovação, experimentação e prática pedagógica.

⁹ Além dos autores, os professores Guilherme Nogueira, Wallace Ferreira e Monique Carvalho.

melhoria da atividade laborativa no caso dos docentes, e no estímulo aos estudantes da SEEDUC com a presença de Universitários e aos Licenciandos que podem experimentar a vivência em escolas da rede estadual. No campo da pesquisa, alguns projetos como “A representação social da carreira docente entre os estudantes de Licenciatura de Sociologia do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira”, “A Sociologia no ENEM e a visão dos Licenciandos em Ciências Sociais da UERJ” abraçam a reflexão sobre os Licenciandos e suas possibilidades profissionais futuras, e também sobre avaliações e à importância da Sociologia nesse contexto¹⁰.

Falar do trabalho docente de Sociologia no Instituto de Aplicação é falar da precarização nas atividades laborativas. Durante boa parte do Século XXI, o Instituto contava com apenas um professor efetivo¹¹. No ano de 2013, o único docente efetivo do quadro pede exoneração, e com isso todos os professores da instituição possuíam contrato temporário / substituto. Esses contratos eram renovados de seis e seis meses, e marcado por grande precarização se comparado ao regime de trabalho do docente efetivo. Isso significa dizer que boa parte dos 5 professores da casa necessitava de outras atividades de trabalho para complementar a renda. Em 2014, o Ministério Público obriga à Universidade do Estado do Rio de Janeiro a realizar concursos para professores efetivos, encerrando assim os abusos dos muitos contratos temporários, que tinha passado a ser uma prática comum na Universidade no passado recente.

Com isso, em 2014 e 2015 são realizados concursos na área de Sociologia no Instituto, e atualmente os cinco professores doutores (quatro deles com Dedicção Exclusiva e um com vinte horas) da casa se dedicam ao ensino, a prática e a extensão universitária. O salto de qualidade do trabalho foi visível entre os estudantes e os companheiros de trabalho. Em 2016 e 2017, o governo do estado do Rio de Janeiro, e em especial a Universidade do Estado do Rio de Janeiro vivem grave crise econômica, com meses de salários atrasados entre os docentes e greves constantes. No final de 2017, e início de 2018, com o programa de recuperação fiscal, a vida universitária começa a voltar a sua normalidade.

Com isso volta o interesse dos estudantes pela maior universidade estadual do Rio de Janeiro. Inclusive na área de Sociologia. Na contramão do que indicou o Ranking Universitário da Folha (RUF), que mede o número de vestibulandos com interesse em cursar Ciências Sociais no país, o número de discentes aumentou na UERJ. Se no RUF de 2014, 9.826 estudantes

¹⁰ As pesquisas contam com bolsistas de Iniciação Científica Júnior e PIBIC.

¹¹ Professor Rogério Mendes, hoje docente do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

ingressaram no curso dessa área no Brasil, contra 5.174 em 2019, com queda de 47%. Essa queda é apontada pela reforma do Ensino Médio, que flexibilizou o currículo e a disciplina deixou de ser obrigatória, e também aos ataques que os cursos de Humanidades, em especial de Sociologia, vem recebendo do Ministério da Educação. Em abril de 2019, o Ministro Abraham Weintraub afirmou que reduziria o investimento público em faculdades de Sociologia, colocando essa verba e cursos que “geram retorno de fato”(sic). Para Renato Janine Ribeiro, ex-Ministro da Educação, o atual governo não valoriza as Ciências Humanas, “No governo Bolsonaro existe uma campanha para convencer os jovens de que não existe espaço para Sociologia e Filosofia. A sociedade parece ter um descaso muito grande com essas áreas e isso é muito preocupante. As pessoas passam a acreditar que essas são profissões subversivas e improdutivas para o país, que elas não produzem riqueza”¹².

Já na UERJ, foram 290 inscritos no vestibular de 2017, 193 em 2018, e 351 estudantes inscritos no vestibular de 2019. Para além da saída da crise que marcou fortemente a Universidade, outros fatores podem explicar esse crescimento. Segundo o professor Wallace Ferreira, coordenador da equipe de Sociologia,

Fica evidente o entusiasmo dos alunos da rede pública estadual com os projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos nas escolas. Abrangemos mais de 2 mil alunos. O interesse pela UERJ e pela Sociologia é visível. Não sabemos mensurar o número exato de alunos que procuram o curso, mas certamente é significativo¹³.

Acreditamos também que a UERJ, por ser pioneira na política de cotas para os processos seletivos de ingresso de estudantes dos cursos de graduação explicam a opção principal por boa parte dos discentes¹⁴. É um espaço de resistência. Nesse contexto percebemos a importância de ampliar o diálogo entre Universidade e as escolas. Há um grande abismo entre esses dois segmentos educacionais no país.

¹² <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/17/por-que-cai-o-interesse-nos-cursos-de-ciencias-sociais-e-filosofia.htm> , Acesso em 23 de dezembro de 2019.

¹³ O Professor lembra-nos também a valorização do curso de Licenciatura pela Revista Guia do Estudante que atribuiu o nível máximo (5 estrelas) para o curso.

¹⁴ Em 2019 completou-se 15 anos. Desde 2003, parte das vagas é destinada a grupos socialmente e historicamente marginalizados com base na carência socioeconômica.

A pesquisa foi realizada no ano de 2019, quatro anos depois da aplicação da primeira versão da pesquisa, que foi apresentada no I Seminário de Ciências Sociais organizado no ano de 2015 pelo departamento de sociologia do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. A pesquisa contou com uma parte quantitativa com os licenciandos e licenciandas e uma qualitativa com os professores de sociologia da licenciatura do CAp/UERJ.

A pesquisa quantitativa mostrou que a maioria dos/as entrevistados/as é composta por mulheres (57,8%) e do total 50,0% dos estudantes se declararam branca, 29,5% parda e 20,5% preta¹⁵. Do total 54,8% tem entre 21 e 27 anos e 38,1% tem entre 28 e 39 anos e apenas 7,2% tem mais de 40 anos.

Foram entrevistados/as estudantes dos três turnos, no qual 33,3% estavam no turno da manhã, 20% no turno da tarde e 46,7% encontravam-se matriculados no curso noturno. Desses estudantes, 61,4% consideram que o tratamento não é igualitário entre os estudantes do período diurno com os do período noturno. Essa diferença está na falta de disciplinas eletivas à noite (apontados por 42,3% dos estudantes) e queixa do fechamento da secretaria naquele período (19,2%). Também 8,3% dos estudantes entrevistados consideram que à noite o conteúdo ministrado é mais corrido, o que acarreta prejuízos na formação. Importante constatação é que não foi citado o prejuízo causado ao campo de estágio o fato do Instituto de Aplicação não oferecer a possibilidade de estágio no período noturno. Isso faz com que o Licenciando tenha que trocar de turno para fazer o estágio. Outro dado relevante é que 36,4% dos estudantes trabalham¹⁶.

Quando perguntado se existe algum tratamento diferenciado dos professores com relação aos discentes 60% afirmou não existir diferença no tratamento, mas 37,8% afirmam existir diferença. Os entrevistados percebem essa diferença no cansaço dos professores do noturno, no tratamento diferente com relação aos que trabalham, cobrando mais dos alunos do turno da manhã e professores que preferem dar aula no turno da manhã.

A pesquisa também buscou verificar a percepção dos estudantes sobre a diferença entre os turnos e verificamos que 58,5% afirmaram que não existe a mesma qualidade do curso de Ciências Sociais nos três turnos. A principal crítica volta-se novamente para o curso noturno e a principal

¹⁵ Optou-se por seguir as categorias de grupos populacionais do IBGE

¹⁶ A abertura de cursos superiores noturnos na segunda metade do século XX proporcionou aos discentes que trabalhavam a possibilidade de frequentar o Ensino Superior. Tal conquista veio de forma gradativa por pressões populares. A regulamentação foi tardia. Somente em 1996 com a Lei número 9.394 da Diretrizes e Bases da Educação Nacional o Ensino Superior noturno nas instituições públicas foi regulamentado.

desvantagem com relação aos demais é a baixa oferta de eletivas totalizando 20% dos entrevistados. Destacam também uma “flexibilidade” maior para os estudantes do noturno identificando nisso um problema, tratando essa “flexibilidade” como menor seriedade. Além disso, o menor tempo de aula consta como um problema para o turno da noite.

A UERJ tem uma especificidade relacionada ao ingresso no curso de graduação em Ciências Sociais: a entrada no vestibular única para bacharelado e licenciatura. Logo o argumento de que a mudança na BNCC e os problemas relacionadas a carreira de docência explica em parte a diminuição da procura pelo curso de ciências sociais. Além disso, sabe-se que a maioria dos discentes ingressa no curso pensando muito mais no bacharelado que na licenciatura. Na pesquisa que realizamos em 2015 já detectamos essa predileção quando mais de 50% dos entrevistados consideravam a licenciatura plano B. Além disso, uma vasta literatura também já comprovou esse comportamento reproduzido não só pelos estudantes, mas pela própria academia quando desvaloriza os cursos de licenciatura, como já apontado no texto. De acordo com a pesquisadora Anita Handfas a tendência de supervalorizar o bacharelado em detrimento da licenciatura se dá em função da própria desvalorização do papel do professor. Essa desvalorização é uma das formas de manifestação do papel que é conferido ao professor na sociedade, decorrente da nossa própria formação social e do processo de escolarização que aqui se deu (2009:190)

Interessante é buscar entender o que faz com que, durante o curso, optar pela licenciatura, o que nos direciona a buscar uma explicação que leve em conta as variáveis endógenas ao curso. Nesse sentido, observa-se que no curso de Ciências Sociais da UERJ, em especial a licenciatura, a avaliação estudantes do curso é de 8,5 (média) em uma escala de 0 a 10, tendo como principal variável para esse desempenho o trabalho dos professores e professoras. A maior nota foi dez e a menor foi cinco. As notas baixas são acompanhadas da crítica à extensa carga horária dos estágios.

Por fim, essa nota dada pelos alunos e alunas se relaciona com outra questão verificada na pesquisa que é o foco da licenciatura: a sala de aula. Perguntados se estariam seguros para assumir uma turma na educação básica, 58,5% dos licenciandos e licenciandas afirmaram que sim. Dos que disseram que se sentem seguros para assumir uma turma 58% são do noturno. E daqueles que não se sentem seguros 47% são do turno da manhã. O que aponta que as diferenças entre os turnos não são gritantes nesse sentido.

Considerações finais

O artigo buscou refletir sobre a trajetória da Sociologia enquanto disciplina escolar, sua intermitência ao longo dos anos prejudicou a reflexão dessa área nas faculdades de Licenciatura. Assim, percebeu-se um distanciamento entre os cursos de bacharelado e licenciatura. A visão do professor do ensino básico como pesquisador não é compreendida dentro do próprio contexto universitário. A falta de prestígio social da carreira docente também contribui para esse distanciamento. A seguir apontamos as ideias que envolvem a representação social, como os discursos e a própria perspectiva da consciência coletiva. Desconstruir a narrativa que marginaliza a profissão está no cerne da pesquisa.

Apresentamos o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como um espaço que favorece o necessário intercâmbio entre escola e universidade. Com isso desenvolvemos projetos de pesquisa e extensão com os licenciandos, futuros professores de Sociologia e traçamos alguns dados com perfis, perspectivas e angústias da carreira docente, principalmente levando em consideração os ataques às ciências humanas por parte do atual governo conservador. Assim a UERJ se impõe como importante espaço de resistência, de excelência acadêmica, com forte preocupação social. E a Sociologia nunca precisou estar tão unida para enfrentar as mais novas hostilidades governamentais.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. La Sociologia es uma ciência? In: **La recherche**, n. 331, 2000.
- CAMILO, Eliani Juraski. “A qualidade ‘de dentro’ na / da pesquisa qualitativa em educação no Sul do Brasil”. **Educar em Revista**. Curitiba, v.33, n.65, jul/set, 2017, p.137-148.
- CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. “A trajetória histórica da luta pela introdução de Sociologia no Ensino Médio no Brasil”. In, CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. **Sociologia e Ensino em debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p.17-61.
- CIGALES, Marcelo e ENGERROFF, Ana Martina Baron. “Uma cartografia do capital social dos pioneiros da Sociologia no Brasil: um estudo sobre os manuais

- escolares”. In MAÇAIRA, Julia Polessa e FRAGA, Alexandre Barbosa. **Saberes e Práticas do Ensino de Sociologia**. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa; princípio científico e educativo**. 6 ed. São Paulo, Cortez, 1999.
- DURKHEIM, Emile. **O suicídio: estudo da Sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason**. Londres: Tavistock, 1971.
- HANDFAS, Anita. Formação de professores de Sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In HANDFAS, Anita e OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009, p.187-196.
- JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In MOSCOVICI, S. (org). **Psicologia Social**. Barcelona, 1985.
- MENDES, Rogério. “A Sociologia no ensino básico: desafios e dilemas”. In HANDFAS, Anita e OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009.
- MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982
- MORAES, Amaury César e GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. “Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM – Sociologia”. **Coleção Explorando o Ensino**. Ministério da Educação, Brasília, 2010.
- MOREIRA, Helena Maria Alves e LINS, Mônica Regina Ferreira. “O CAP- UERJ e a educação integral – Reflexões sobre o espaço e tempo escolar”. **X Simpósio educação e sociedade contemporânea: desafios e propostas**. Rio de Janeiro, UERJ, 2016.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. “A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea”. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 2002.
- SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. “O ensino das Ciências Sociais/ Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas”. **Coleção Explorando o Ensino**. Ministério da Educação, Brasília, 2010.
- TOMAZZI, Nelson Dacio. “Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCNs)”. **Revista Cronos**, UFRN, v.8, n.2, Natal, jul/dez, 2007.
- UERJ. Projeto Político **Pedagógico do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ)**, Rio de Janeiro, 2013.

O DISCURSO SOBRE APRENDIZAGEM NOS RELATÓRIOS DO BANCO MUNDIAL

SILVA, Paula Alves Pereira (UERJ)¹

Introdução

O objetivo desse artigo é analisar o discurso sobre a aprendizagem contido em dois relatórios produzidos pelo Banco Mundial, são eles: “*Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*” divulgado em 2011; e o “*Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2018: Aprendizagem para Realizar a Promessa da Educação*” datado de 2018. Ambos os relatórios assinalam a importância de se “garantir a aprendizagem” para aumentar o crescimento econômico e garantir desenvolvimento rápido dos países.

Os documentos das organizações bilaterais e multilaterais sobre a educação seja ela o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organizações das Nações Unidas (ONU), dentre outras, não são uma novidade para os educadores e pesquisadores da área. Já existem inúmeras análises críticas sobre os impactos dessa interferência apontando a maneira como a presença de órgãos externos condiciona e, em alguns casos, determinam a maneira como a reforma educacional é conduzida; prioridades são atribuídas; pesquisas sobre reformas educacionais são projetadas, implementadas e utilizadas; e iniciativas de políticas são selecionadas, avaliadas ou propostas (Burbules e Torres, 2004). As diretrizes dos organismos internacionais além dos aspectos políticos sinalizados também afetam nas decisões sobre o currículo estabelecendo um modelo único a ser seguido globalmente, principalmente pelos “países em desenvolvimento”, desconsiderando que esse tema envolve diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído, qual seu papel nos destinos humanos.

Isto posto, buscaremos compreender o sentido está sendo dado pelo BM ao utilizar o termo aprendizagem em seus recentes relatórios, utilizaremos as contribuições teóricas de Norman Fairclough, sobre a análise crítica do discurso (ACD), nosso interesse é a análise dos conteúdos dos discursos sobretudo os sentidos que produzem e as condições em que são produzidos. Fairclough (2001), ao usar o termo ‘discurso’ considera o uso da

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro PROPED/ UERJ; E-mail: paula.ufu@gmail.com

linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual, isso implica “ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

Na concepção do autor os discursos são, a um só tempo, texto, prática discursiva e prática social. É a partir dessa concepção tridimensional que o autor aponta o estudo das mudanças discursivas como um meio para se apreender as mudanças sociais. Compreender o discurso como forma de ação em sua relação dialética com a estrutura social permite “investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 116). O autor afirma ainda que as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder. Na perspectiva discursiva histórica, a ideologia corresponde à hegemonia do sentido.

Do ponto de vista da ACD, não cabe o movimento de tentar desvelar sentidos que estariam ocultos no que é dito, operando alguma forma do que se poderia chamar de “desideologização”, mas de investigar os pressupostos e implícitos do dito: a fundação e o lugar de partida que, justamente por esta condição, podem permanecer intocados. (BARRETO, 2017, p.131).

É a partir dessa orientação que buscaremos compreender os sentidos da aprendizagem nos relatórios do banco mundial que serão apresentados de forma sucinta nas próximas seções.

Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento

O documento datado de 2011, cujo título é o mesmo deste item, traz como ideia força que garantir a escolaridade para todos não é suficiente, é preciso garantir a aprendizagem. A justificativa para tal prioridade, é que o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula.

No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e

capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. (BANCO MUNDIAL, 2011, p.03).

O documento reforça o discurso de falta de mão de obra qualificada incumbindo ao sistema de ensino fornecer formação continuada ou educação permanente de novas habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Para alcançar a ‘aprendizagem para todos’ são apresentadas duas estratégias de ação: reformar os sistemas de educação e construir uma base de conhecimento de alta qualidade.

A proposta de reforma dos sistemas de ensino envolve o uso dos pacotes profissionalizantes, isto é, de formação acelerada e utilitária para o desempenho de postos de trabalho, que são continuamente redesenhados pelas empresas em função de suas estratégias competitivas variáveis (THIENGO e MARI; 2014). O relatório sustenta ainda que a formação profissional pode ser adquirida em fontes e matrizes diversas de acordo com as necessidades apresentadas, não sendo mais exclusividade da escola o ato de ensinar e garantir aprendizagem. A responsabilização, a avaliação e a busca por resultados é outro aspecto colocado como importante para melhorar os sistemas educacionais. O Banco Mundial afirma que fornecerá a avaliação do sistema e ferramentas de comparação, juntamente com dados de informação, para avaliar a capacidade de um sistema educacional para melhorar os resultados de aprendizagem. Ao final, o relatório salienta que estará entre seus objetivos encorajar o papel do setor privado na educação, estimulando os países a criar ambientes de políticas e estruturas normativas que alinhem os esforços do sector privado por meio de parcerias estratégicas nos níveis tanto internacional como dos países.

Aprendizagem para realizar a promessa da educação

O relatório sobre o desenvolvimento mundial divulgado em 2018 pelo B.M também foca a questão da aprendizagem. A primeira frase do texto assegura que a escolaridade *não é o mesmo que aprendizagem* para em seguida desenvolver o argumento de que estar na escola não necessariamente significa ter aprendido algo. O documento assevera ainda que a escolaridade sem aprendizagem não é apenas uma oportunidade desperdiçada, mas também uma grande injustiça.

É defendida a ideia de que passamos por uma *crise de aprendizagem* na qual engloba engloba três dimensões: 1) primeiro os resultados da aprendizagem que são apontados como baixos e a melhoria da aprendizagem normalmente é lenta; 2) segundo são as suas causas imediatas que envolvem

o despreparo das crianças para a aprendizagem, a carência de habilidade ou de motivação dos professores para ensinar com efetividade, o fato de os recursos frequentemente não chegarem às salas de aula ou não afetarem a aprendizagem e a gestão/governança precárias que reduzem a qualidade e; 3) terceiro suas causas sistêmicas mais profundas que são, na sua maioria, de natureza política já que o interesse dos atores envolvidos, segundo o documento, divergem da aprendizagem.

Após esse diagnóstico o documento apresenta três intervenções para enfrentar a crise, são elas: 1) avaliar a aprendizagem para torná-la um objetivo sério; 2) atuar com base em evidências para fazerem as escolas trabalharem para todos os educandos e; 3) alinhar os atores para fazer todo o sistema funcionar em prol da aprendizagem. Essas três ações políticas produziram um sistema no qual os elementos se tornem coerentes entre si e todos e se alinham com a aprendizagem. O documento afirma que seguindo essas orientações é possível que a educação cumpra sua “promessa”.

Se for realizada com qualidade, a educação cura toda uma série de males da sociedade. Para os indivíduos, promove emprego, renda, saúde e redução da pobreza. Para as sociedades, impulsiona o crescimento econômico de longo prazo, incentiva a inovação, reforça as instituições e promove a coesão social. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 4).

Contudo, o documento assinala que são as habilidades adquiridas por meio da educação e não apenas o tempo despendido na escola que irá conduzir ao crescimento e proporcionará aos indivíduos os recursos para o trabalho e para vida e terminam fazendo a “previsão” de que a promessa da educação se realizará por meio da aceleração da aprendizagem para todos.

Análise dos documentos

Como ficou evidentes nos documentos acima, a estratégia atual do Banco Mundial para educação é garantir a aprendizagem para todos. Nosso intento é compreender esse deslocamento discursivo onde garantir a educação se metamorfoseou em garantir a aprendizagem. Todavia, é necessário discutirmos inicialmente a produção dos textos, documentos e orientações por parte do B.M. Segundo Fairclough (2001) novas hegemonias na esfera do discurso conduzem a mudanças nas ordens de discurso.

A medida que os produtores e os interpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores estão, sem dúvida, produzindo cumulativamente mudanças estruturais nas ordens de discurso; estão desarticulando ordens de discursos existentes e rearticulando novas ordens de discurso, novas hegemonias discursivas. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 128).

Os documentos do BM podem ser considerados exemplos das ‘novas formatações discursivas genéricas’ que estão relacionadas com mudanças discursivas mais amplas, ou seja, tendências de mudanças nas ordens do discurso. Fairclough (2001) define três dessas tendências principais: democratização, comodificação e a tecnologização. As duas primeiras referem-se a mudanças efetivas nas práticas de discurso, enquanto a terceira sugere que a intervenção consciente nas práticas discursivas é um fator cada vez mais importante na produção de mudança (FLAIRCLOUGH, 2001, p. 247).

A tecnologização discursivas estabelecem uma ligação íntima entre o conhecimento sobre linguagens e discurso e poder. Os tecnólogos² utilizam-se de técnicas de construção de textos que são planejadas e aperfeiçoadas com o objetivo de produzir mudanças discursivas mediante um planejamento consciente. Percebemos a tecnologização do discurso nos documentos do Banco Mundial uma vez que, eles são produzidos no sentido de orientar e aconselhar e assumem um caráter de técnicas transcontextuais, ou seja, são considerados instrumentos estratégicos que podem ser utilizados em inúmeros contextos, realidades e países. (THIENGO e MARI, 2014). A disseminação massiva de documentos oficiais colabora para a construção de “hegemonia discursiva” indicando o interesse em popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almeçadas. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), os textos são ao mesmo tempo, produto e produtores de orientação política no campo da educação.

Sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. Relembrando que os textos de

² Fairclough afirma que as tecnologias discursivas são cada vez mais adotadas em locais institucionais e que esses tecnólogos são como pesquisadores que cuidam da eficiência, especialistas que trabalham em seu aperfeiçoamento à luz da pesquisa e da mudança nas exigências institucionais e treinadores que transmitem técnicas. (2001, p. 264).

políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação. (SHIROMA; CAMPOS; e GARCIA, 2005, p. 433).

Nesse contexto, é relevante o uso do conceito de recontextualização de Fairclough para que a nossa análise não seja simplista em considerar as diretrizes do Banco Mundial apenas como uma imposição, sem espaço para as mediações que sempre ocorrem no campo da política. A recontextualização requer a consideração histórica do bloco de poder, da correlação de forças entre as classes e do lugar do Estado na garantia dos imperativos capitalistas (BARRETO e LEHER, 2008, p.423).

Outra tendência discursiva é a democratização cujo significado, segundo Fairclough, é a retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico de grupos sociais, um dos aspectos da democratização é a eliminação aparente de marcadores e assimetrias explícitas de poder. É possível observarmos como existe uma ausência dos sujeitos produtores das formulações do Banco Mundial, a impressão é de que temos em mãos um manual, bastando seguir o passo a passo para se atingir o objetivo almejado, no caso aqui abordado, garantir a aprendizagem. No entanto, a “democratização” não significa que os textos têm se tornado mundialmente mais democráticos e transparentes. Ao contrário, eles se tornam mais persuasivos, porque disfarçam posições e imposições usando vocabulário, gênero textual e arranjos semânticos mais palatáveis (BARRETO, 2009, p.11). O documento do Banco Mundial advoga certa imparcialidade nas diretrizes que anuncia, em especial quando coloca a necessidade de “alinhar todos os atores em prol da aprendizagem” apagando as infinitas disputas existentes nessa seara, principalmente, ao considerarmos o alcance global pretendido pelo relatório e as infinitas particularidades que cabe a cada país

Por fim, a terceira tendência discursiva é a comodificação entendida como um processo de colonização das ordens do discurso institucional e societário por tipos de discursos associados à produção de mercadoria. Ou seja, os espaços onde o propósito não envolvia produzir mercadorias vêm a ser organizados e definidos em termos de produção distribuição e consumo de mercadorias. A comodificação aparece nos documentos na medida em que os mesmos passam a ser compreendidos como um produto que deve ser direcionado para determinada clientela, sendo associada ao desenvolvimento econômico, à eficiência, a produção de força de trabalho, cidadãos qualificados, produção de habilidades, competências e aprendizagem. Essas

mudanças discursivas, segundo Fairclough, tem um caráter em parte internacional ou pelo menos transnacional. Na próxima seção focaremos no discurso (s) e sentidos sobre aprendizagem.

Sentidos da aprendizagem

Ambos os relatórios produzidos pelo Banco Mundial – 2011 e 2018 – formalizaram a ênfase nas aprendizagens como nova orientação de políticas para o setor educacional. Segundo Pronko (2018), a “Educação para Todos”, consagrada na conferência de Jomtiem (1990) foi, após duas décadas, substituída pelo novo imperativo de “Aprendizagem para Todos”, alargando o espaço educacional para além do que, historicamente, definiu-se como sistema educativo. A justificativa para o foco na aprendizagem é apresentada no relatório de 2011.

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

A ênfase desloca-se da educação, para a aprendizagem. Segundo Barreto (2012), que identificou essa tendência nos estudos sobre substituição tecnológica e padronização do ensino, a aprendizagem entendida não mais como processo interno ela passa a ser deslocada para a condição de “produto dado”, a ser acessado. É a celebração de uma espécie de aprendizagem sem ensino: como “autoaprendizagem” ou aprendizagem mediada pelas TIC, estas frequentemente representadas como dispensando a intervenção humana etc. (BARRETO, 2012, p.992).

Pensando em termo de ACD é possível percebermos os aspectos semânticos e por sua via as escolhas lexicais, com destaque para as ressignificações entendida como atribuição de sentidos novos a palavras dicionarizadas que ocorre quando a palavra assume outros significados. O processo de ressignificação do termo aprendizagem é nítido em ambos os documentos analisados, percebe-se que o foco na aprendizagem não problematiza os sentidos e as finalidades da educação e supervalorizar sua dimensão técnica e metodológica. A relação que se fazia entre aprendizagem e qualidade é reconfigurada e resinificadas, agora as aprendizagens essências são que permitirão que as novas gerações se insiram de maneira adequada

(produtiva) no flexível mundo do trabalho contemporâneo (PRONKO, 2018).

Os novos sentidos da palavra aprendizagem destoam da sua concepção tradicional como parte de um processo lento e profundo de aquisição de conhecimentos e passa a ser apressada, fazendo com os professores se tornem meros funcionários do ato pedagógico (PACHECO, 2011). Fica explícito no documento do Banco Mundial de 2018 que a noção de aprendizagem defendida está relacionada com a aquisição de habilidades adquiridas com o objetivo de prover para o indivíduo emprego, renda, saúde e redução da pobreza e para as sociedades, “impulsionar o crescimento econômico de longo prazo, incentivar a inovação, reforçar as instituições e promover a coesão social” (Banco Mundial, 2018, p.4).

Esse “projeto de aprendizagem” tida como eficaz no relatório carece de uma questão posta por Gert Biesta (2012), usado em outro contexto mais que também pode ser colocada aqui: Educação eficaz para quem? É partindo desse questionamento que o autor irá introduzir questões de valor e propósito nas discussões sobre educação, “principalmente em situações em que a mensuração aparece proeminentemente, precisamos reinserir a questão do que constitui uma boa educação” (BIESTA, 2012, p. 813). A ausência de discussões a respeito das finalidades educacionais, dentre outros fatores, deve-se, segundo o autor, a uma mudança no vocabulário usado para falar de processos e práticas educacionais.

As duas últimas décadas testemunharam uma ascensão notável do conceito de *aprendizagem* com um declínio subsequente do conceito de *educação*. [...] a ascensão do que chamei ‘nova linguagem de aprendizagem’ se manifesta, por exemplo, na redefinição do ensino como facilitação da aprendizagem e da educação como o provimento de oportunidades de aprendizagem ou de experiências de aprendizagem. (BIESTA, 2012, p. 815).

Essa ascensão da linguagem da aprendizagem, agora resinificada, tem relação direta com o conceito comodificação educacional desenvolvida por Fairclough e já sinalizada anteriormente. É o avanço do capital em todas as áreas da vida social e até a educação antes restrita a esfera pública, agora não só é invadida pela iniciativa privada como também é organizada e definida em termo de produção, distribuição e consumo de mercadorias. É sintomático que uma das seções do documento de 2018 comece com a seguinte frase *escolaridade não é o mesmo que aprendizagem* onde é desenvolvido o argumento de que estar na escola não necessariamente

significa ter aprendido algo. Assim, é posto em ação um dos *modus operandi* das classes dominantes que é desconstruir a imagem da escola pública e de seus trabalhadores docentes para promover o ajuste necessário à reforma educacional.

A narrativa amplamente difundida pelas frações dominantes locais, em consonância com as proposições dos organismos internacionais – destacadamente a Unesco e, sobretudo, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial – está centrada na tese de que a formação escolar atual não condiz com as expectativas da sociedade em geral: não é atraente ao jovem e não condiz com a “sociedade do conhecimento”. (MOTA; LEHER e GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 315).

Então, qual seria a formação escolar ‘ideal’ na perspectiva dessas agências internacionais? Para Pronko (2018), a ênfase nas aprendizagens prioriza menos a aquisição de conhecimentos e mais o desenvolvimento de capacidades.

Em sintonia com a noção de competência disseminada tanto no âmbito educacional quanto no trabalhista ao longo das últimas décadas valorizando mais o saber fazer do indivíduo/trabalhador adquirindo ao longo da vida e no processo de trabalho, do que as certificações educacionais (PRONKO, 2018, p. 4).

A utilização do termo “sistema educacional” é um sinal de que se pretende ampliar os espaços “oficiais” destinados à educação. O documento de 2011 aponta que o objetivo é incluir uma gama completa de oportunidades de aprendizagens envolvendo tanto o setor público quanto o setor privado. Seria o fim da escola tal qual a conhecemos hoje e a predominância de “espaços de aprendizagem”?

Considerações finais

Concordamos com análise de Pronko (2018) ao afirmar que o enfoque baseado nas aprendizagens redefine as formas e funções dos sistemas educativos nacionais, relativizando a centralidade da escola como instituição social e trazendo três implicações sobre as formas de organizar a

educação que reproduziremos tal qual a autora definiu (PRONKO, 2018, p. 18):

- i) O foco deverá se concentrar no fazer docente e na regulação da atividade docente, criando mecanismo de responsabilização direta, técnicas comportamentais e avaliações;
- ii) A escola pública perde centralidade e cresce o incentivo para a formação de mercados de formação;
- iii) Renovado interesse em modelagem comportamental, com o interesse de desenvolver indivíduos adequados, formados e conformados para fazer parte e aceitar as formas contemporâneas de organização social que naturalizam a primazia do mercado.

Na concepção tridimensional do discurso desenvolvida por Fairclough, a análise da prática social está relacionada aos aspectos ideológicos e hegemônicos na instância discursiva. Sendo assim, nossa intenção foi expor os sentidos hegemônicos relacionado ao uso do termo aprendizagem nos relatórios do Banco Mundial. Conforme Barreto (2009) esclarece a proposta não é “desideologização”, mas sim objetivar discursos específicos e investigar como o texto se insere em focos de luta hegemônica, colaborando na articulação, desarticulação e rearticulação de complexos ideológicos.

Referências

- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. 2011. Disponível em: <<
http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/4632921306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf >>. Acesso dez. 2019.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2018: Aprendizagem para realizar a promessa da educação**. 2018. Disponível em <<
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096mmPT.pdf?sequence=28&isAllowed=y>>> Acesso em dez. 2019.
- BARRETO, Raquel. Goulart e LEHER, Roberto. **Discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.
- BARRETO, Raquel. Goulart. **Discursos, tecnologias e educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- _____. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Educação & Sociedade**, 33 (121), 985-1002.

- BERNARDI, Liane. M.; UCZAK, Lúcio. Hugo.; ROSSI, Alexandre. José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018.
- BIESTA, Gert. Boa Educação Na Era Da Mensuração. **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.147 p.808-825 set./dez. 2012.
- BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) **Globalização e educação – perspectivas críticas**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.
- FERREIRA, Giselle. Martins. **Educação e Tecnologia: abordagens críticas**. / Giselle Martins dos Santos Ferreira; Luiz Alexandre da Silva Rosado; Jaciara de Sá Carvalho. Rio de Janeiro: SESES, 2017. 663 p.: il.
- MOTA, Vânia. Mota; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **SER Social**, v. 20, n. 43, p. 310-328, 13 nov. 2018.
- PACHECO. José. A e PESTANA, Tania. **Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 24-32, jan./abr. 2014.
- PRONKO, Marcela. A. Modelar o comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. IV, nº 06, p. 167-180, Jan.-Jun./2019 – ISSN 2526-2319.
- THIENGOL, Lara. Carlette. Expressões da educação superior nos anos 2000: uma análise discursivo-crítica de documentos do Banco Mundial. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 36, n. 1, p. 53-61, Jan.-June, 2014
- SHIROMA, Eneida. Oto; CAMPOS, Roselane. Fátima e GARCIA, Rosalba. Maria. Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.
- SHIROMA, Eneida. Oto.; GARCIA, Rosalba. Maria. Cardoso.; CAMPOS, Roselane. Fátima. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação**. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.
- LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. – Rio de Janeiro: Consequências, 2018.

PENSANDO DISTINÇÕES ENTRE PRETOS E PARDOS NO BRASIL A PARTIR DAS COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES

DA SILVEIRA, Marcos Silva (UFPR) ¹

Introdução

O fato de que a categoria Pardo, dentro de um quadro de classificações étnico racial, não permita uma classificação precisa vem sendo discutida nas ciências sociais brasileiras há certo tempo. Esta discussão necessita de uma revisão, pelas suas implicações em políticas públicas voltada para Negros, a partir da noção de Pretos e Pardos do Censo do IBGE. ²

Em um artigo voltado ao tema, Luiz Augusto Campos (2013) chama a atenção de que a ideia do mestiço sempre foi complicada para as políticas estatais. A categoria Pardo, em particular tem uma história dentro dos Censos. No primeiro censo, ainda no Império, ela se referia aos negros livres, quando retorna nos censos republicanos, da qual esteve ausente, servia para designar pessoas que não se identificavam nem como brancos e nem como negros. Servia para designar também Índios e Caboclos, categoria que originalmente designava Índios destribalizados.

A República brasileira trabalha com um sistema de identificação de cidadãos que é totalmente individualista e não reconhece identidades coletivas, sejam étnicas, regionais ou religiosas, exceto no plano da cultura. No plano dos direitos civis e da organização social, ao contrário, qualquer tentativa de reivindicar uma identidade coletiva sempre é vista como uma ameaça a unidade nacional, de uma nação sincrética e mestiça. Muito do incomodo e das críticas que as políticas de inclusão racial no ensino superior sofrem deriva desta característica de nossa sociedade atual.

Luiz Augusto Campos (2013) enfatiza como o surgimento de políticas afirmativas para Negros recolocou esta questão, gerando uma série de polêmicas que fazem mais sentido quando entendemos que elas giram em torno da noção de mestiçagem e de mestiços e não simplesmente em torno de “quem é negro no Brasil”. Esta pergunta, na prática, é feita para os

¹ Universidade Federal do Paraná, Programa de pós graduação em Antropologia e Arqueologia. ssilveira@ufpr.br

² Uma primeira versão do conteúdo deste artigo foi apresentada durante O VI Encontro Brasileiro de Administração Pública, realizado em 07.06.2019, na cidade de Salvador, Bahia.

mestiços, ou seja, que mestiços se veem como negros? Minha experiência junto às bancas de verificação da auto identificação étnico racial da UFPR³ apontam neste sentido.

Quem passou a utilizar o Termo Negro somando as categorias Preto e Pardo do censo do IBGE foram os pesquisadores Carlos Hasenbalg e Néelson do Valle Silva, no final da década de 70. Eles perceberam que os indicadores sociais destas duas categorias eram similares quando comparadas aos brancos e estavam sempre numa condição inferior àqueles. Além disso, o número de Pretos era seis vezes menor do que o dos Pardos, tornando difícil pensa-los como dois grupos distintos. Juntos, as análises renderam mais e tiveram um desdobramento político muito claro. Para os movimentos negros que se reorganizavam neste período, estes estudos permitiam pensar uma nova categoria de Negro com uma base científica a partir dessas categorias estatísticas e destes estudos sociológicos. O problema que eu gostaria de começar a chamar a atenção aqui é para a dificuldade de se reconhecer diferenças e tensões entre Pretos e Pardos, notadamente as que surgiram a partir das novas políticas de inclusão e que precisam ser pensadas enquanto consequências destas políticas.

Na reunião da ANPOCS, Associação Nacional de Pós-graduação em Ciências Sociais, em 2018, em mesas e GTs sobre a temática racial pós cotas⁴, a questão de que a nova geração de cotistas nas UFES vem estabelecendo uma diferença entre Pretos e Pardos veio à tona. É um fenômeno de dimensões nacionais. Os estudantes Pretos entendem que eles devem ser o alvo prioritário destas políticas, por serem eles que realmente sofrem o racismo “na pele”. Desse ponto de vista, os pardos, principalmente os mais claros, estariam numa outra condição por vivenciarem a questão racial de outra maneira. Há uma questão geracional envolvida. A geração anterior, que lutou pelas cotas, formada pelos professores, pesquisadores e militantes, desde os anos 70 continua a enxergar os Negros como a soma dos pretos e pardos do IBGE, a partir da semelhança destas duas populações a partir dos indicadores socio econômicos inferiores frente aos brancos.

Mas o IBGE trabalha com populações, não trabalha com grupos sociais definidos nem com comunidades. Então, quem são realmente os

³ Particpei do NEAB/UFPR entre os anos de 2006 e 2017, tendo presidido as bancas de verificação entre os anos de 2010 e 2012, antes da lei federal de cotas.

⁴ GT Relações raciais: desigualdades, identidades e políticas públicas, coordenado por Paulo Sérgio Neves (UFS) e Luiz Augusto Campos(IESP/UERJ); MESA “O Novo cenário para os estudos das relações raciais no Brasil Pós cotas: consequências, desdobramentos e desafios”, coordenada por Ângela Figueiredo(UFRB).

brancos, pretos e pardos do Censo, quando tentamos trazê-los para o mundo real do dia a dia? No caso dos estudantes cotistas, a situação é diferente. Eles são os beneficiários dessas políticas e percebem esta distinção a partir de sua vivência das mesmas. Na UFPR sempre vemos os estudantes pardos mais claros desaparecerem na massa de estudantes, indiferenciados pela sua própria mestiçagem, o que é a condição das pessoas ditas pardas, ou simplesmente morenas. Alguns até tem uma atuação nas causas negras, onde podem, ou não, se deparar com uma certa estranheza por parte dos mais pretos. Em geral, os estudantes negros nas UFES têm se organizado em vários coletivos e este tema surge dentro deles, a partir das ações e reflexões que desenvolvem. Orientando diversos estudantes negros, na graduação em Ciências Sociais, na pós em Antropologia e nos programas de bolsas do NEAB/UFPR, pude ter acesso a várias páginas on line com diversas imagens de pessoas negras, onde a ideia do Pardo era severamente condenada. Defendem várias possibilidades de um Ser Negro, basicamente. Tudo leva a crer que estamos diante de um discurso de uma nova geração, de fato.

O que tenho podido conversar com orientandos e orientandas é que existem alunos que se consideram mais pretos do outros, que não seriam negros. Há um sentido de reconhecer uma fronteira dentro destes grupos que se formam a partir das políticas de cotas. Aqui existe um tema para pesquisa, pois o que mais está informando essa distinção? É apenas uma questão de cor ou outras variáveis influem? Como ter acesso a essas questões? Novas metodologias de abordagens destes temas precisam ser pensadas. Emerson Cervi (2013) trabalhando com dados estatísticos produzidos para uma avaliação da primeira etapa do programa de cotas raciais da UFPR, anterior a lei Federal, demonstrou que o Programa criou realmente, uma nova categoria social, a Estudante Negra, que até então existia na Universidade de forma residual. Mesmo em pequeno número, estas estudantes passaram a ter um papel importante nestas reconsiderações do Programa, tendo um papel decisivo nos novos Coletivos Negros que surgiriam. É importante pesquisar melhor questões como o “Colorismo”, as distinções entre Pretos e Pardos nestes coletivos e a partir destas lideranças femininas, que se encontram em todas as Universidades Federais.

Desde o tempo do império as noções que hoje denominamos por Pretos, afros, matriz africana, remetem a tipos culturais e raciais negros muito definidos por um lado, mas que também aglutinam uma série de valores – não europeus, não brancos, não ocidentais – que, se discriminados, também contribuem para formar um núcleo identitário étnico, junto com a Cor e o Fenótipo. Me parece que os estudantes cotistas estão chamando a atenção para este ponto, a partir da perspectiva e da vivência deles. Creio

que é importante que as gerações anteriores olhem para essa questão com o devido cuidado, até porque esses programas poderão sofrer uma série de ataques num futuro próximo. Me parece que é importante a superação da noção de pardos, por ser uma categoria que não identifica ninguém, na verdade é a grande negação da Negritude e da Africanidade.

As questões das bancas de auto verificação da identidade étnico racial e o PPI

A questão das bancas raciais na UFPR, atualmente, após a Lei Federal de cotas, permite retomar este ponto, a partir dos estudantes negros. Na prática, e isso também sempre foi alvo de algum questionamento, essas bancas trabalhavam com critérios presumidos oriundos do senso comum da cultura brasileira, sobre Cor e Raça, para avaliar o fenótipo dos candidatos e, por isso mesmo, esbarravam em tipos mestiços impossíveis de serem classificados de outra forma. Mesmo assim as bancas existiram e cumpriram o seu papel de evitar que pessoas de tipos morenos, e pessoas brancas, entrassem em cursos mais disputados, alegando serem pardas.

No final de 2016, o NEAB - Núcleo de estudos afro brasileiros da UFPR convocou uma reunião para a discussão da versão final de uma resolução que "estabelece procedimentos e critérios para validação de autodeclaração dos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação da UFPR e dá outras providências."

A UFPR criou um programa de cotas raciais a partir do vestibular de 2004, com vagas suplementares para estudantes indígenas e reserva de 20 por cento das vagas para estudantes negros e outros 20 por cento para estudantes de escola pública. No ato de vestibular os estudantes declaravam cor, e aqueles que se declaravam Pretos ou Pardos podiam concorrer a cota racial, mas teriam que passar pela banca de validação posteriormente. Com o programa federal de cotas, esta banca foi eliminada, até que os técnicos responsáveis pelo registro acadêmico começaram a reclamar de que não haviam mais estudantes pretos, somente pardos e pessoas brancas alegando terem um ancestral negro. Depois de alguns arranjos e muita pressão, interna e externa as bancas voltaram, dentro do PPI – Pretos, Pardos e Indígenas. A reunião era para discutir os termos desta nova banca dentro de uma nova resolução.

O texto em questão era pequeno, de três páginas, com poucos pontos polêmicos. Eu apresentei, a partir das minhas reflexões se não seria melhor substituir a noção de "candidatos pretos e pardos" por candidatos negros, já que, em tese, as cotas são para negros, e a noção de que Negros são os

"pretos e pardos" causa uma série de confusões. Basicamente, no tempo da primeira banca, definir se todos os pardos eram realmente negros sempre foi o maior problema. No esforço de entender as dificuldades da banca diante da verificação da auto identificação dos pardos como negros eu retomara a questão de que Pardo não é uma categoria nem étnica nem racial, algo complicado uma vez que a maioria dos candidatos negros era, de fato, auto declarada parda. Os membros antigos do movimento negro apoiaram esta ideia, que eu já tinha conversado com outros intelectuais em outros momentos, mas me surpreendeu que a atual coordenadora do NEAB discordasse mais ou menos nos seguintes termos: "Negro é uma categoria abrangente, pode ser muita coisa, muitas pessoas podem ser negras de diferentes maneiras. Preto e Pardo são as categorias do IBGE, que servem melhor aos termos das leis de cotas."

Este argumento acabou prevalecendo, de que o texto da resolução da UFPR deveria manter as categorias oficiais do Estado Brasileiro, para pensar tal tipo de política, embora, na prática, dentro do NEAB a categoria fundamental utilizada seja o Negro, termo utilizado, realmente de maneira bastante abrangente com diversos sentidos.

Achei a colocação interessante, pois formulava uma distinção entre o ser Negro dos Movimentos Negros e o Preto, Pardo ---e o indígena do IBGE e das políticas públicas. É possível situar esta diferença como uma tensão entre uma noção abrangente dos movimentos sociais e uma noção restritiva das políticas governamentais. E perguntar como elas se situam uma em relação à outra.

O ponto em questão da nova portaria vinha a ser, como antes, a definição do fenótipo do candidato, como o único critério a ser verificado. Se ele ou ela se encaixa na sua auto definição, o que nos coloca numa dimensão muito individualizada desta auto definição, sem considerar origem familiar e contexto cultural. Novamente retorna a questão dos sujeitos coletivos. Que identidade coletiva se define apenas a partir de fenótipos individuais? Qual é o pertencimento acionado? Quando aconteceu a nova banca no vestibular de 2017, as pessoas que participaram, mais uma vez, comentaram as dificuldades em se lidar com os pardos, em contraste com a facilidade em se lidar com os pretos, que no final das contas, terminam sendo os candidatos preferenciais nas cotas para negros.

A questão envolvendo a categoria Negro por um lado, diante das noções de Preto e Pardo do IBGE e os desacertos entre ambos não é apenas um detalhe etnográfico surgido no NEAB da UFPR. Na verdade, tal questão nos remete ao início das discussões sobre estes programas, já foi discutida por outros pesquisadores, assim como o uso da categoria Negro, também já

sugerida ao longo do debate da sua implementação, debate este que vale a pena recuperar.

Jorge de Carvalho(2005), narra, com relação à UNB, que ele e Rita Segato, haviam proposto, já em 2004, a existência de cotas para Negros e não para pretos e pardos, uma vez que a categoria parda permitiria que pessoas morenas, não discriminadas por serem negras, se beneficiassem do Programa. A auto identificação enquanto negro, entendida como uma categoria política seria suficiente para a inscrição do candidato. A comissão de implementação de cotas da UNB, por sua vez, optou pela identificação de Pretos e Pardos. Primeiro o candidato deveria se declarar preto ou pardo, para depois, ser considerado negro pela Universidade. Para evitar fraudes, os candidatos, como na UEMS⁵ deveriam posar para uma foto, que seria avaliada por uma comissão. Em caso de recusa, o candidato poderia recorrer e seria ouvido pela comissão.

A existência desta comissão na UNB causou uma enorme polêmica e acabou encobrindo uma dimensão mais importante da proposta de Carvalho e Segato para as cotas raciais na UNB, a criação de um sujeito coletivo negro⁶. Na proposta inicial os candidatos negros aprovados fariam matrícula todos juntos, para formarem, já na entrada na Universidade, um conjunto de estudantes negros. A existência de uma pessoa não negra, numa situação destas, seria bastante vexatória. Para os autores da proposta, a necessidade de se verificar a auto declaração despolitiza o programa de cotas, uma vez que a opção por ser negro, nos termos da seleção que foi praticada na UNB, foi deslocada para um segundo lugar, quando deveria estar em primeiro plano.

Tal constatação nos leva de volta à questão que estamos destacando. Porque Pretos e Pardos neste momento? Porque não apenas negro, quando toda a discussão em torno das cotas raciais e das políticas de inclusão foi toda feita a partir da categoria Negro? Como é possível implementar esse tipo de política a partir das categorias do IBGE, sem gerar algum tipo de distorção nos seus propósitos? Aqui há uma questão que precisa ser aprofundada.

Carvalho cita rapidamente a publicação realizada por Chor e Maio (2005) a partir de uma crítica à banca de verificação da UNB. Vários

⁵ Universidade estadual do Mato grosso do Sul, que também instituiu cotas raciais e trabalhava com bancas de verificação, utilizando-se de fotos.

⁶ Na UFPR, embora esta proposta de criação de um sujeito coletivo negro sempre tenha sido defendida pelo NEAB, sempre esbarrou num entendimento equivocados das administrações e dos seus agentes de que se estaria criando um “gueto negro”, o que deveria ser evitado. Sempre foi um grande foco de tensão entre o NEAB e a Reitoria.

intelectuais foram convidados por esses editores para produzir um artigo a partir de um texto deles, incluindo aí ele mesmo e Rita Segato. Há posições pró e contras, algumas um tanto esdrúxulas, mas vale a pena nos determos nas considerações de Márcia Lima (2005), professora de Sociologia da USP. Ela questiona porque o "ônus" da discriminação racial, que a política de cotas deveria reparar se transformou num "bônus", numa espécie de privilégio, cuja concessão precisa ser verificada. Há muita coisa importante nas suas considerações sobre o texto base dos editores. Unicamente, para ela, na coletânea, a existência de uma banca de verificação também despolitiza a categoria Negro que deveria ajudar a promover, numa situação na qual a Universidade acaba retornando as próprias categorias que se propõe a combater, no caso a noção de Raça como categoria científica e verificável e não como a categoria política do Movimento Negro. As Universidades acabam propondo um critério de classificação racial aos candidatos negros, no caso o do IBGE, sem que se tenha uma justificativa satisfatória para isso. Ela sugere que se estava tentando dar uma aparência de objetividade ao processo, quando, na prática, os problemas principais destas políticas, como a permanência dos estudantes na Universidade, permaneciam e permanecem em aberto. Políticas de cotas se transformaram em sinônimo de ações afirmativas, quando são coisas diferentes, também sem muita discussão.

De alguma maneira, a necessidade de se trazer um sistema classificatório "oficial" e objetivo foi colocada por estas políticas e temos que aprofundar esta discussão. Voltemos a Jorge de Carvalho e as suas críticas ao uso das noções de Preto e Pardo. Como ele mesmo discute noutro momento, haveria uma diferença entre os pardos do Censo e os pardos das Cotas. No início no século XXI, a UNB era uma universidade com um contingente de alunos marcadamente branco, em relação a outras universidades do País, mas, se o Distrito Federal possuía e possui um perfil étnico racial característico, quase uma síntese do país, com 50% de pardos, esse perfil se distribui pelos seus cursos de maneira muito desigual.

Ao se perguntar "**Quem são os pardos das cotas**" Carvalho (2005) chama a atenção para como as categorias do IBGE foram trazidas para a discussão das cotas raciais. Houve uma tendência a se pensar relações raciais no Brasil em termos de relações entre Brancos, pretos e pardos sob um único ponto de vista, através de um continuum de cor na qual o preto é mais discriminado do que o pardo pelo branco. Por outro lado, há uma polarização entre os privilégios da população branca frente às desvantagens dos pretos e pardos, enquanto não brancos. Esta distinção, formulada por Carlos Hasenbalg e Nelson Valle Silva, na segunda metade dos anos 70, passou a informar a categoria Negro, fazendo com que os pardos sejam

vistos sempre junto com os pretos em oposição aos brancos. O problema é que tal distinção pode fazer sentido em algumas regiões do Brasil, mas não faz sentido em todas. Pardo em vários locais, principalmente no interior do País pode designar pessoas que não são brancas nem pretas, não necessariamente sofrem algum tipo de discriminação racial e tem ou tiveram, historicamente, opções de ascensão social disponíveis, como imigrar para o Distrito Federal e para as regiões de fronteira que se abriram após a sua construção

Isso faz com que haja uma classe média parda, que não sofre os problemas da população negra que se quer e se quis atingir com o programa de cotas, obrigando que seja realizada uma distinção entre pardos brancos e pardos negros, que era exatamente o que eu via a banca da UFPR fazer quando se deparava com os casos inclassificáveis. Quando aparecia uma pessoa realmente Branca querendo fraudar o processo, se declarando parda, ela era facilmente eliminada, não havia o que questionar. Complicado era distinguir, dentro dos autodeclarados pardos, aqueles que poderiam ser percebidos como pardos brancos, ou claros dos pardos negros, ou escuros. Em alguns casos, nem isso era possível, devido aos resultados impensáveis da mestiçagem. Havia também os casos de pessoas com origens japonesas ou árabes, com outros fenótipos mestiços. De qualquer modo, os casos questionáveis, fosse na UNB, na UFPR e em outras instituições, ficavam na casa dos 10% dos candidatos selecionados.

Uma discussão muito relevante para este ponto pode ser encontrada no artigo de Graziella Moraes Silva e Luciana de Souza Leão (2012) sobre um *survey* realizado com brasileiros pardos. As autoras procuram relacionar a definição de quem é negro no Brasil com o peso que a discriminação racial tem como explicação para as desigualdades raciais. Como se mede a discriminação e como se define quem é negro? Dependendo dos critérios utilizados temos resultados muito distintos.

A pesquisa em questão se centra na auto representação de pessoas pardas, e do que elas têm a dizer sobre negritude e discriminação. Foram entrevistadas cerca de 160 pessoas na cidade do Rio de Janeiro, e a maneira como estes entrevistados foram selecionados é relevante. Selecionando pessoas de classe média, com formação superior e da classe trabalhadora, com ensino médio e empregos formais, trabalharam a partir de gerências de recursos humanos de grandes empresas e de empresas de marketing, que operam com hetero classificação de funcionários. A partir de um pequeno grupo inicial de selecionados, a pesquisa seguiu através das indicações destes para novos entrevistados. De qualquer modo, a pesquisa trabalhou

com profissionais negros, definidos a partir da sua relação com o mercado de trabalho.

Ser negro apareceu como algo muito relacionado a ser discriminado racialmente, sendo que os pretos se declaram mais discriminados do que os pardos. Com relação a estes, a pesquisa acabou trabalhando com três categorias, **negros-pardos, pardo-negros e pardos-pardos**. Os primeiros são aqueles que se auto identificam como negros, mas se classificam como pardos, a partir das categorias do IBGE, geralmente de classe média. No segundo grupo, os que se auto identificam como pardos e como negros, geralmente pessoas mais jovens, mais influenciadas pelas discussões recentes sobre a Negritude no Brasil. No terceiro grupo, pessoas que se veem como mestiças, seja pela ascendência seja pela classificação dos documentos oficiais e para as quais se identificar apenas como Negro pode surgir como algo mais complicado, já que podem se definir de outras maneiras.

Todas essas definições podiam ser encontradas nas bancas da UFPR. Os pretos, em primeiro lugar, cuja auto classificação era facilmente verificada pelas Bancas. Aqueles outros que se definem como pardos, pela classificação do IBGE, e se veem como negros, de alguma maneira. E aqueles que se veem como mestiços e como pardos, geralmente em função das relações de parentesco, porque os pais são de tipos raciais distintos. As dificuldades na verificação da auto identificação apareciam aqui, onde surgiam os tipos inclassificáveis a hetero classificação da banca, obrigada a um desgastante esforço de produzir uma observação do fenótipo dos candidatos que pudesse ser objetiva em distinguir pardos e brancos, por um lado de negros, por outro.

A leitura da discussão do artigo de Silva & Leão (2012) permite perceber como as categorias do IBGE tem um peso na auto identificação dessas pessoas, mas não é o único definidor. É mais um elemento que conta nos diversos processos de negociação de identidades pessoais no Brasil, a partir da dimensão étnico racial, seja no ambiente familiar, seja diante do Estado seja no mercado de trabalho. A partir da UFPR é possível dizer que os candidatos pretos se veem e são vistos facilmente como Negros e que estas categorias tendem a ser utilizadas como sinônimos, tanto por esses candidatos como também pelos agentes estatais e do Movimento Negro, responsáveis por essas políticas. O mesmo não se pode dizer com relação aos pardos, que, se são a maioria dos candidatos, precisam ser reclassificados de alguma maneira. Basicamente as bancas, sejam na UFPR, na UNB, na

UEMS, ou na UEPG⁷, parecem sempre ter agido promovendo esta reclassificação. É possível afirmar que basicamente, estas bancas conferiam e conferem se os pardos são negros.

Outra discussão importante sobre esta questão está formulada no artigo de Daflon & Carvalhaes & Feres Jr (2017) a respeito das diferenças de percepção da discriminação racial entre pretos e pardos. Dialogando com as questões já colocadas por Graziella Silva e Luciana Leão, chamam a atenção de que, se os pretos e pardos são alvo de uma desigualdade econômica comparável, se percebem de modos diferentes frente à questão da discriminação racial. Os pretos sofrem muito mais discriminação que afeta muito menos os pardos. Visto assim, os atuais questionamentos dos estudantes pretos, de que eles é que realmente devam ser os Negros das cotas, por sofrerem realmente a discriminação racial, faz todo sentido.

O problema se desdobra e é importante perceber a distinção que se faz necessária. Se a política de cotas para Negros, nas UFES está pensada para aqueles que sofrem a discriminação racial por causa do fenótipo – é assim que sempre foi pensado na UFPR – então a cota racial deve ser para os Pretos, tão somente. Por outro lado, se a política de cotas é pensada para, além da questão da discriminação de fato, compensar as desigualdades econômicas que atingem a pretos e pardos, então ela deve atender aos dois grupos, como vem acontecendo. O artigo de Daflon & Carvalhaes & Feres Jr (2017), permite cruzar melhor as duas dimensões, pois mostram que os pardos de classe mais altas afirmam não serem alvo de discriminação racial, enquanto os pretos mais pobres são os que mais sentem a discriminação.

Como comentam os autores, os Pardos não seriam “Negros que não querem ser Negros”, ao contrário, a distinção entre “Moreno” e “Negro” aparece como fazendo sentido e marcando fronteiras entre identidades raciais distintas. Há uma série de pontos que precisam passar por uma revisão, quando se parte destas considerações. Uma, seria perceber que o programa de cotas não trabalha tanto com uma oposição entre Negros e Brancos, mas muito mais com essa distinção entre negros e morenos. Neste artigo, seus autores também sugerem que uma oposição e barreiras de cor entre Brancos e Não Brancos só apareceriam no topo da pirâmide social, sendo matizadas pelas diferenças de renda e educação em outros contextos sociais. Faz bastante sentido, e permitiria uma proposta de que o melhor seria a existências de cotas para Pretos, independente de critérios de renda e

⁷ Ver a dissertação de Marielli Ramos Pinheiro *Cotas raciais na Universidade Pública Brasileira: Com a palavra, o cotista negro*, defendida na UNICENTRO, 2014, sobre a banca de verificação da auto declaração racial na UEPG.

cotas para Pardos com renda baixa. Nesse sentido, seria melhor haver um programa de cotas para Pretos e outro para Pardos.

Para Concluir

Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2008) chama a atenção, sobre como o pensamento sobre raça, nas ciências sociais brasileiras, sempre esteve intimamente ligado à ideologia da Nação brasileira. Guimarães retoma a questão de como o Movimento Negro brasileiro passa a utilizar uma série de estudos estatísticos para construir a noção de Negro a partir da união de pardos e pretos, uma vez que seus indicadores sociais são convergentes. O problema, segundo ele, é que este conceito não é nem mais somente analítico, dentro de um quadro científico objetivo ou somente nativo, dentro dos limites da ação política do MNU. Um conceito nativo cada vez mais politizado frente às demandas por políticas públicas, que irá necessitar de um suporte, seja este, estatal burocrático, ou mesmo científico. As categorias do IBGE parecem dar conta dessa ambiguidade. Esta noção se universalizou no discurso político do Brasil pós-ditadura e suas ambiguidades se tornam um novo objeto, que é o que estou tentando pensar a partir da minha experiência junto às bancas de verificação da auto declaração do vestibular da UFPR.

Como Guimarães afirma, ao propor um conceito sociológico de Raça, o que está em jogo, no Brasil em primeiro lugar não é raça, mas Cor. Negros, mulatos e pardos são categorias orientadas por noções sobre Raças, um tipo de signo que nomeia diferenças sociais, que na prática não existem como algo dado.

O que Guimarães apresenta, ao finalizar o seu artigo, é muito relevante para esta discussão é exatamente uma problematização do exercício classificatório, de raças, cores e tipos étnico raciais, como eu via acontecer, na prática nas bancas da UFPR. Basicamente, o que ele sugere, é que se realizem entrevistas nas quais a auto declaração possa ser conferida, a partir de fotografias, de perguntas abertas e fechadas sobre raça e cor. Na prática, nas bancas da UFPR era isso que acontecia, quando se estava diante dos casos inclassificáveis. Por mais que os militantes do Movimento Negro Paranaense gostassem de enfatizar que o que estava em jogo era o fenótipo, a banca estava lá para constatar que a pessoa era Negra - e não branca - os casos complicados exigiam que se fizessem entrevistas. Perguntas sobre como a pessoa se auto identificava, origens familiares, casos de racismo que teria sofrido, era assim que se buscava reclassificar as pessoas. Esta prática se impunha, não tinha como não fazer. Nos recursos, era comum os

candidatos trazerem fotos de família, quando não os próprios pais, num interessante processo de negociação étnica.

O que eu passei a ver nas Bancas de verificação e as discussões que ela provocava, não eram simplesmente um momento de verificação de uma identidade previamente auto atribuída, a ser conferida ali, mas um momento fundamental de negociação de identidades étnicas promovidas pelo próprio programa da Cota racial. O que todo mundo estava fazendo, basicamente, era negociar o seu pertencimento étnico racial possível naquele momento, em relação a uma condição interessante, o ingresso na universidade federal, pública e gratuita, da maneira que fosse possível. Neste processo, uma série de categorias e conceitos emergiam, muito além do que os envolvidos propunham e percebiam. O que torna necessário uma reflexão sobre estas consequências do Programa de cotas raciais em suas dimensões étnicas.

Nesse sentido, quero crer que a grande contribuição da antropologia e de seus estudos, para o tema das políticas afirmativas e suas consequências é poder partir da distinção entre as dimensões Intra e Inter étnicas, que são bem distintas entre si, ao pensar a diversidade social a partir da noção de etnia. O Debate em torno das políticas públicas, das ações afirmativas, envolvendo diversos grupos de interesse e agentes de estado tende a ser marcado por um caráter Inter étnico que precisa ser devidamente reconhecido para evitar os equívocos próprios da Universalidade da noção de Cidadania. No caso das atuais distinções entre Pretos e Pardos, estamos muito mais numa discussão que pode ser melhor entendida quando pensada a partir de dimensões Intra ou Inter étnicas? Seria uma discussão Intra étnica, que supõe dois tipos de Negros negociando fronteiras entre si? Ou ao contrário, estamos lidando com uma discussão Inter étnica, na qual pretos e pardos reaparecem como dois grupos distintos entre si?

Referências Bibliográficas

- CAMPOS, Luiz Augusto. **O pardo como dilema político**. Rio de Janeiro: Insight Inteligência, v. 63, p. 80-91, 2013.
- CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar editorial. 2006.
- CERVI, Emerson Urizzi. **Ações afirmativas e vestibular da UFPR entre 2005 e 2010: De política afirmativa racial a política afirmativa de gênero**. In FERRARINI, Norma & RUPPEL, Dirlene. **Inclusão racial e social considerações sobre a trajetória UFPR**. Curitiba: Ed. UFPR, 2013. Pgs 233-259.

- DAFLON, Verônica & CARVALHAES, Flávio & FERES Jr, João. **Sentindo na pele: percepções de Discriminação Cotidiana de Pretos e Pardos no Brasil**. Rio de Janeiro: **DADOS – Revista de Ciências Sociais**. Vol 60, nº 02, pgs 293-330. 2017
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Raça, Cor e outros conceitos analíticos**. In Osmundo Pinho & Lívio Sansone(orgs) **Raça: novas perspectivas antropológicas**. Salvador: EDUFBA/ABA. 2ª edição. 2008.
- LIMA, Márcia. 2005. **Ser negro no Brasil: do ônus ao bônus?** Porto Alegre: **Horizontes Antropológicos**, ano 11, n. 23, p. 258-261. 2005.
- MAIO, Marcos Chor & SANTOS, Ricardo Ventura.. **Políticas de Cotas raciais, os "Olhos da Sociedade" e os Usos da Antropologia: O caso do Vestibular da Universidade de Brasília(UNB)** Porto Alegre: **Horizontes Antropológicos**, , ano 11, n.23, p. 181-214, jan/jun. 2005.
- PINHEIRO, Marielli Ramos. **Cotas Raciais na Universidade Pública Brasileira: com a palavra, o cotista negro**. Dissertação de mestrado em Educação. Irati: UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná. 2014.
- SILVA, Graziella Moraes & LEÃO, Luciana de Souza. **O Paradoxo da mistura: identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos**. RBCS Vol 27 nº 80: 117-133. 2012.

TRAÇANDO PONTES PARA O LETRAMENTO CIENTÍFICO-ACADÊMICO NO ENSINO MÉDIO

CARMO, Bougleux Bonjardim da Silva (UFSB / UNEB) ¹

Introdução

Recentemente, no bojo do sistema educacional brasileiro, o Ensino Médio tem vivido profundas transformações promovidas pela Lei 13.415/2017 que alterou a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB, bem como pela Portaria do Ministério da Educação / CNB / SEB nº. 1.432 (BRASIL, 2018b), que apresenta os referenciais para elaboração dos itinerários formativos tal como previsto pelas Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Portanto, são mudanças profundas que geram anseios e expectativas ambivalentes nos sujeitos que estão na base da Educação ou no *chão da escola* construindo e afirmando suas identidades (MELO, 2009).

Concomitante, frente aos diversos desafios que a educação nacional ainda enfrenta, urge endossar a necessidade de políticas que garantam não só a qualidade da educação - pedra no calçado na história da educação nacional, para tomar uma metáfora ao gosto popular - como também as condições de operacionalização da proposta curricular posta pela legislação atual. Nesse âmbito, aumentam as inquietações, ao bem da verdade, menos dos sistemas educacionais e mais dos mais de 414.555 docentes que atuam somente no Ensino Médio, sendo 67.049 docentes da área de Letras/Literatura/Língua Portuguesa – correspondendo a 15,4% do total de docentes até 2007, segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 (BRASIL, 2009, p. 41).

Sendo assim, é preciso pensar e construir soluções para esses sujeitos, uma vez que mudada a legislação, por conseguinte, a organização escolar, os currículos e mesmo a constituição identitária da escola e dos que nela vivem tendem a passar por profundas reconstruções, seja como forma de adaptação, seja como forma de resistência, considerando as hierarquizações e racionalidades calcadas num processo colonizador que

¹ Doutorando em Estado e Sociedade – PPGES / UFSB. Mestre em Letras – Profletras / UESC, membro do grupo de pesquisa do Grupo de Pesquisas Avançadas em Materialidades, Ambiências e Tecnologias (UFSB). Professor Substituto na Universidade do Estado da Bahia – UNEB / DEDC, Campus X. Docente de Língua Portuguesa no Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira. E-mail: bougleuxcpmatnre7@gmail.com

ainda ressona nos modos de conceber educação e sociedade no Brasil (DAVID, 2015). Por tais razões, importa discutir as possibilidades de ação e organização curricular, na prática, impostas pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC instituída pela Resolução CNE/CP n. 02, de 22 de dezembro de 2017 em conjunção com os Referenciais dos Itinerários Formativos (BRASIL, 2018a). De fato, esses referenciais orientam as diferentes “habilidades dos itinerários formativos associadas às competências gerais da BNCC” (BRASIL, 2018a, p. 95), quais sejam *investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo* para todos os eixos estruturantes que são as diferentes áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional.

Para efeitos do presente texto, direcionamos a discussão para a habilidade de *investigação científica* no eixo estruturante da área de Linguagens e suas Tecnologias (BRASIL, 2018a). Nessa direção, o letramento acadêmico no Ensino Médio emerge como uma alternativa para responder a uma inquietação fundamental: como pensar práticas de leitura e produção que se harmonizem com o cenário normativo até aqui posto e, ao mesmo tempo, atendam às especificidades de cada chão, ou seja, de cada escola e cada contexto educacional?

Sendo assim, é que se propõe, numa primeira instância, a refletir sobre as práticas de letramento acadêmico na Educação Básica, notadamente no Ensino Médio, com base no disposto na legislação federal tanto como alternativa para operacionalização dos Referenciais quanto às “habilidades relacionadas ao pensar e fazer científico” (BRASIL, 2018a, p. 95), quanto no intuito de relatar a experiência de articulação entre pressupostos da Linguística Aplicada e da Teoria dos Letramentos para desenvolvimento da escrita do gênero textual *artigo científico* em turmas de 3º ano.

Letramentos na educação básica e no ensino superior: cruzamentos possíveis

Desde que Soares (2009) apresentou o conceito de letramento no Brasil, não é mais possível discutir educação, alfabetização, ensino de língua materna ou estrangeira e tantas outras dimensões correlatas ou que com essas se entrelaçam sem considerar as práticas sociais de uso da escrita. O saber ler e escrever não é só dominar o código linguístico convencionalizado, mas também as práticas sociocomunicativas histórica e ideologicamente determinadas, dada a constituição dialógica e polifônica da interação humana (BAKTHIN, 2000). Certamente, as pesquisas de Ângela Kleiman têm sido referência no alargamento da noção de letramento como uma

prática social para além da noção de domínio da escrita como um fenômeno da ordem do individual (KLEIMAN, 2007), isto é, na crença de que “é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas” (KLEIMAN, 2007, 04) em seus diferentes ciclos como objetivo estruturante do ensino.

Por isso, o conceito tende a mobilizar mudanças no processo de conceber a linguagem, o uso da língua, a questão do planejamento e a própria dimensão metodológica como um todo. Kleiman (2014) observa a persistência de práticas sedimentadas pouco condizentes com a contemporaneidade, pelo fato de que “tal como na década de 1990, as práticas escolares hoje não levam em conta o espaço e o tempo em que transcorrem, tampouco a historicidade dos sujeitos” (KLEIMAN, 2014, p. 74).

A pesquisadora chama a atenção para a emergência e, ao mesmo tempo, problemática questão das tecnologias digitais, do acesso a essas tecnologias e dos modos de subjetivação coletivos impulsionados pelas mais diferentes formas de interação virtual e modos de operar a informação. É falar, portanto, de letramentos no plural e, mais ainda, em multiletramentos porque “todo letramento é letramento multimidiático: você nunca pode construir significado com a língua de forma isolada [...] Para funcionarem como signos, os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código” (LEMKE, 2010, 456).

Soares (2009) deixa transparecer que trabalhar na perspectiva de letramento pressupõe o trato com os gêneros textuais. Isso é verdade porque “um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usados e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular” (LEMKE, 2010, p. 457). Todavia, pensar as práticas sociais e linguísticas como redes de produção de significados invoca, em consequência, uma nova pedagogia escolar e social para lidar com processos ubíquos, em rede e sob a insurgência de diferentes contatos culturais, proliferação de canais de comunicação e trocas comunicativas, diversidade linguística e outros elementos que formam uma nova agenda mundial propiciando novos modos de cognição social, de interação e representação (NEW LONDON GROUP, 1996). Daí a assunção da perspectiva de multiletramentos.

Tem-se, então, o desafio posto aos (às) docentes de língua portuguesa desde o ciclo de alfabetização até o nível superior: propiciar

condições de (multi) letramentos e, no caso do presente texto, de tentar responder à necessidade atender à legislação quanto ao letramento científico no ensino médio (BAHIA, 2015; BRASIL, 2018b; MEC 2016), no intuito de dirimir as lacunas referentes aos *déficits* oriundos da Educação Básica que repercutem na graduação (PALACIOS, 2016). Chama-se a atenção, portanto, para a necessidade de *didatizar*, pois “a prática de pesquisa segue um ciclo, uma rota de desenvolvimento. Para pesquisar na escola e aprender pesquisando é preciso inserir-se em determinadas práticas sociais letradas e saber lidar com certos gêneros” (PALACIOS, 2016, p. 35).

Buscar interface entre os processos de letramento no Ensino Médio e Superior é de suma importância, em razão dos (as) estudantes chegarem “às Universidades com os esquemas cognitivos de produção de texto encaixados em padrões textuais do vestibular, os quais foram massivamente repisados no Ensino Médio” (DIAS, 2015, p. 217). Nessa perspectiva, então, o trabalho com letramento acadêmico visa não só alargar as possibilidades de trabalho com gêneros mormente esperados no Ensino Médio e, como veremos adiante, atender à legislação vigente, como também diminuir as dificuldades discentes quando ingressam no Ensino Superior.

Assim, adotamos o conceito de *letramento acadêmico* como um princípio pedagógico do Ensino Médio pela “possibilidade de circular pelo conjunto de práticas sociais que envolve gêneros orais e escritos próprios da esfera científica” (PALACIOS, 2016, p. 35). No entanto, é necessária uma pedagogia da língua pelo trabalho com textos a partir do tripé *leitura-produção-análise linguística* a fim de atender às exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais tratando o texto como situação de interação, lugar da alteridade e com finalidade, isto é, não como objeto abstrato, mas lugar de manifestação da criatividade, ideias, emoções e descobertas (SANTOS, 2006).

Linguística aplicada e o ensino de português na contemporaneidade

A Linguística Aplicada – LA é na contemporaneidade um campo multifacetado e abriga diferentes linhas teórico-metodológicas, orientando-se ora pelo consumo das teorias linguísticas existentes para solução de problemas nos quais a linguagem é fator proeminente, ora pela necessidade de reafirmação do próprio campo, legitimação de novas agendas e revisão dos objetos considerados na moda (KUMARAVADIVELU, 2006). Não é à toa que novos elementos do campo social, ideológico, político e epistemológico começam a povoar o conjunto de objetos em perspectiva

in/inter/trans/multidisciplinar, fazendo da LA um campo de tensões (MOITA LOPES, 2006).

Nesse contexto, tanto a Teoria dos Letramentos, explanada na seção anterior, quanto os estudos dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000) abrigam-se no escopo da LA, uma vez que a questão do ensino de língua é um dos contextos de avançadas pesquisas dos estudos linguísticos, dada a natureza pragmática da investigação aplicada (OLIVEIRA, 2010), isto é, a língua é concebida como objeto social, lugar da interação, na produção real dos discursos. Dessa forma, todo contexto de comunicação e uso da linguagem é potencial campo de investigação em LA.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, a importância social da escrita e da inserção dos sujeitos nas diferentes práticas (KLEIMAN, 2014), bem como a necessidade de dominar as práticas sociais de comunicação oral e escrita que se efetivam em gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000) obrigam a LA lançar mão de uma perspectiva praxiológica para responder às necessidades de resolução dos problemas da aprendizagem e tantos outros que insurgem na sala de aula no que tange à mediação da linguagem (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011). Nessa direção, o domínio das normas linguísticas socialmente prestigiadas passa pelo reconhecimento dos diferentes eventos e práticas de letramento e pela importância em conhecer as diferentes formas de produção, circulação e recepção de discursos e formas de interação pela linguagem que se estabelecem pelos textos orais e escritos histórica, ideológica e socialmente constituídos (BAKHTIN, 2000; RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011).

Na verdade, trata-se de aprofundar a perspectiva de retorno e contato da Ciência Linguística com o social, com os problemas que cercam as necessidades humanas, isto é, direcionar os esforços teóricos para fins práticos e questões da ordem ideológica, política, cultural dos diferentes contextos sociológicos, antropológicos e sociocognitivos (RAJAGOPALAN, 2006), em todo caso, na perspectiva de que a LA “precisa repensar o próprio lugar da teoria e não continuar esperando em vão que seu colega ‘teórico’ lhe forneça algo pronto e acabado, pronto para ser ‘aplicado’” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165). Sendo assim, é preciso ampliar os espaços de discussão e interlocução entre os (as) docentes da Educação Básica e as pesquisas em LA no intuito de ampliar as possibilidades de intervenção frente aos problemas cotidianos no ensino de língua, sem desconsiderar que se trata de um cenário multifacetado e as questões emergentes são multifatoriais, portanto não cabem somente à LA resolvê-las.

Gênero artigo científico no ensino médio: reflexões de uma experiência de letramento acadêmico

A LDB em seu artigo 35, inciso IV diz que é papel do Ensino Médio contemplar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. No contexto atual, como mencionado introdutoriamente, os Referenciais para construção de itinerários formativos direcionam o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao pensar e fazer científico, posto a *investigação científica* ser um eixo estruturante (BRASIL, 2018a, p. 95), determinando algumas habilidades, dentre elas:

Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis [...] utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos (BRASIL, 2018a, p. 95).

Por sua vez, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC² (MEC, 2016, p. 491) postula que “a juventude que conclui o Ensino Médio deve ser capaz de questionar, analisar e posicionar-se criticamente no mundo; comunicar-se e intervir em diferentes contextos, usando as várias linguagens (oral, escrita, científica, digitais, artísticas e corporais)”. Além disso, toda aprendizagem deve vincular-se às várias dimensões formativas: “‘tecnologia’, ‘ciência’ e ‘cultura’. A ‘tecnologia’, enquanto extensão das capacidades humanas, pode, de início, ser mais amplamente entendida como técnica - saber instrumental que vai da posse da escrita à operação de máquinas” (MEC, 2016, p. 491). Além disso, a BNCC determina “eixos de formação do Ensino Médio, aos quais se relacionam os objetivos gerais de formação das áreas de conhecimento para esta etapa” (MEC, 2016, p. 493), dentre eles o “*Eixo 3 – Letramentos e capacidade de aprender* [...] diz respeito à ampliação da participação dos/das estudantes do Ensino Médio no mundo letrado por sua inserção em esferas mais abrangentes da vida social

² Homologada pelo Ministério da Educação Portaria n. 02 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

[...] além de proporcionar novas aprendizagens na escola” (MEC, 2016, p. 493 – grifo nosso).

Diante desses pressupostos, normativas e diretrizes, o trabalho com o gênero *artigo científico* emergiu como uma possibilidade de articulação entre o que se propõe na legislação e as especificidades da Área de Linguagens e suas Tecnologias, pensando no domínio da escrita científica, em primeiro lugar, como uma forma de desenvolvimento da competência comunicativa discente; em segundo, como uma proposta pragmática de imersão num tipo de contexto de produção e circulação de textos (BAKHTIN, 2000; OLIVEIRA, 2010) e, em terceiro, como uma estratégia de letramento acadêmico visando à preparação dos (as) discentes para o nível superior, no sentido de uma ampliação da capacidade de aprender e inserir-se em *esferas mais abrangentes da vida social*, como esperado pela BNCC. Como visto, isso se deve às deficiências que os (as) estudantes no Ensino Superior apresentam por não dominarem a linguagem e os gêneros científicos, bem como haver uma lacuna significativa entre as habilidades de escrita e os gêneros trabalhados no Ensino Médio e as exigências impostas aos (às) discentes na academia (DIAS, 2015; SANTOS, 2009). Em consequência, muitas vezes, “esses alunos quando se deparam com a prática de escrita acadêmica podem se sentir incapazes, uma vez que lhes é solicitado que escrevam de forma crítica e reflexiva” (SANTOS, 2009, p. 15).

É sabido, pois, que muitos projetos de extensão, disciplinas e ações de letramento acadêmico são realizados em diferentes Universidades públicas com fins ao nivelamento da escrita dos (as) discentes que ingressam na academia, tal como posto pelos autores supramencionados. Urge questionar se o inverso também se aplica. Para tanto, tal como pensado por Santos (2009), a escolha do gênero a ser trabalho e as concepções de texto, gênero textual e de escrita são fundamentais nesse processo. Sendo assim, cabe discorrer como se efetivou o trabalho com o gênero artigo científico em duas turmas de 3º ano do Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira, contexto da proposta aqui discutida. O referido colégio faz parte da Rede CPM do Estado da Bahia e alcançou, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP³, IDEB de 4.7 em 2017 para o Ensino Médio. A seguir, tem-se dados recentes do rendimento no Exame Nacional do Ensino Médio:

Tabela 01: Rendimento das turmas de 3º ano do CPM Anísio Teixeira

³ Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

<i>Redação</i>	<i>Média Pontuação</i>	-	<i>Linguagens e suas Tecnologias</i>	<i>Média - Pontuação</i>
2016	612		2016	534
2017	582		2017	509
2018	628		2018	529

Fonte: QEdu.org.br. Microdados do Enem/Inep (adaptado)

Em comparação com a média geral nacional de proficiência em Redação – 522,8 – e na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – 526,9 – no ano de 2018, segundo dados do INEP⁴, vê-se que houve sensível e gradativa melhora, precipuamente, em Redação. Isso mostra, pois, que os (as) discentes vêm se colocando em condições de vivenciar novas experiências com práticas de escrita diferentes ou distanciadas dos gêneros e propostas mormente encontradas nos livros didáticos, porém previstas pela legislação educacional. Passemos, então, ao desenvolvimento da proposta de letramento desenvolvida.

De início, o trabalho com o gênero artigo científico fez parte do planejamento de ensino como uma forma de alargar as possibilidades de pesquisa, escrita e articulação interdisciplinar dos conteúdos conceituais e atitudinais. Na verdade, tudo isso é condição *sine qua non* para construção de numa perspectiva mediadora e formadora (HOFFMAN, 1993). Toda a estratégia de letramento acadêmico foi desenvolvida durante o ano letivo, dividindo-se em etapas delimitadas para cada trimestre. Normalmente, há uma preocupação muito maior com o estudo do gênero Redação de Enem, em virtude da preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio. Entendemos que esse anseio é legítimo, porém não se pode obnubilizar o fato de que permanece, em geral, uma carência no desenvolvimento das habilidades relativas ao pensar e fazer científico pelo desconhecimento dos gêneros científico-acadêmicos, pela falta de domínio dos aspectos basilares da escrita científica e não inserção em práticas sociais da esfera acadêmica, razão pela qual há um choque quanto ao nível de exigência quando o (a) jovem ingressa no Ensino Superior (SANTOS, 2009).

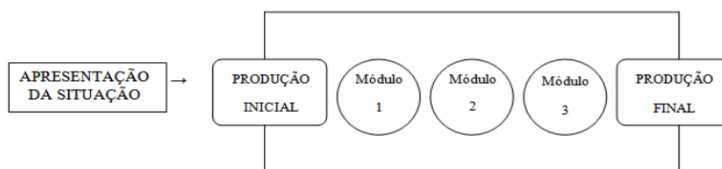
No segundo momento, foi necessário pensar a escrita como um processo, numa perspectiva pragmática, isto é, a escrita como um ato

⁴ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-do-enem-2018-sao-divulgados/21206>. Acesso em: 02 dez. 2019.

planejado e inserida em contextos reais de comunicação, bem como na perspectiva de que o texto não é um produto final, mas um processo de interação no qual o produtor precisa atender não somente aos aspectos microestruturais da textualidade, que envolvem a constituição textual-argumentativa, distribuição dos tópicos, processo de coesão e coerência textuais (KOCH; ELIAS, 2016), mas também aos aspectos macroestruturais que tratam-se dos saberes compartilhados, situacionalidade, intencionalidade, criatividade, escolhas, revisão, refacção etc. (ANTUNES, 2005; OLIVEIRA, 2010; SANTOS, 2009).

Para tanto, tendo em vista que o gênero em questão possui uma retórica específica, buscou-se a noção de movimentos retóricos tipificados em Miller (2012), posto que cada gênero textual é pensado como uma forma de ação e, para isso, é preciso ter em conta as tipificações exigidas para o gênero na íntima relação entre forma e a situação (MILLER, 2012). Nesse sentido, o processo de escrita das partes componentes do artigo científico – resumo, *abstract*, introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências – foram tratados em momentos distintos para que cada movimento pudesse ser entendido em suas funções textuais e sociais. Para dar conta disso, utilizou-se da *sequência didática de gênero*, tal como concebido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para operacionalização do trabalho:

Figura 01: Sequência didática de Gênero



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

De fato, a apresentação da situação foi realizada através do uso de recursos midiáticos e vídeos abordando a importância da Ciência na construção do pensamento racional e da necessidade da pesquisa como recurso de aprendizagem. A proposta de escrever um artigo científico foi colocada mostrando a importância de se articular conceitos estudados nas diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. Para isso, o trabalho de produção seria realizado tanto de forma individual quanto em grupos, bem como a temática de cada artigo seria a discussão teórica de um conceito

aplicável aos diferentes contextos de interlocução e áreas como, por exemplo, “o que é cultura? ”, “o que é etnocentrismo?”, “o que é violência?”, “o que é direitos humanos?” e “o que é ética?”. Com isso, o trabalho apresentaria natureza interdisciplinar, mobilizaria conhecimentos dos diferentes campos ao passo que o processo de escrita desenvolveria aspectos da textualidade (ANTUNES, 2005; KOCH; ELIAS, 2016).

O trabalho com conceitos estimulou a pesquisa bibliográfica como forma de experimentar a escrita de caráter científico como esperam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BAHIA, 2015), nomeadamente, o eixo IV *pesquisa, tecnologia e produção científica*, no qual especifica que “deve-se proporcionar ao(à) estudante o acesso a tecnologias que lhe confirmem habilidades necessárias para atuar de forma proativa no mundo contemporâneo” (BAHIA, 2015, p. 15) e, portanto, “considera-se ainda que as habilidades adquiridas em sua formação geral favorecerão a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho e no mundo acadêmico, tornando-os partícipes das diversas esferas da sociedade” (BAHIA, 2015, p. 15). Como entendemos, a escrita e a linguagem científicas estão, pois, entre as principais tecnologias de acesso à esfera acadêmica e são também responsáveis pela construção do conhecimento sistematizado o qual dá base, inclusive, aos saberes que ancoram o ensino escolar.

Antes da produção inicial, os grupos realizaram leituras, fichamentos e discussões de textos científicos – capítulos de livros e artigos – sobre os respectivos conceitos, no intuito de aproximarem-se da linguagem técnica e científica, além da percepção dos elementos da textualidade num processo que se efetivou em algumas semanas com debates, seminários e pesquisa de novos (as) autores (as). Com isso, preparava-se para a utilização do método crítico-bibliográfico para construção do texto inicial, no qual cada grupo promoveria o contraste, o embate e a interlocução entre diferentes autores posicionando-se sobre um determinado conceito. Como o artigo científico é um gênero textual complexo, a produção inicial foi realizada por etapas considerando os principais movimentos retóricos (MILLER, 2012). Assim, o resumo, o *abstract*, a introdução, o desenvolvimento, as considerações finais e as referências tiveram uma produção inicial seguindo a ordem desses movimentos, concomitante com diversos módulos, conforme a sequência didática de gênero, para tratar suas especificidades.

Na terceira etapa, como forma de mediar a produção, promover intervenções e combater o plágio, as produções eram rascunhadas em sala de aula, as reescritas revisadas em prazos pré-estabelecidos e, para isso, foram necessários módulos específicos para tratar dos tipos de citação e do uso de

argumentos de autoridade, dos processos de coesão sequencial com o uso dos marcadores retóricos adequados, dos rudimentos relativos às normas comumente exigidas para a escrita científica, além das formas de impessoalização da linguagem, já que neste momento da elaboração e materialização das primeiras ideias e versões do texto há um intrincado jogo entre a emergência da subjetividade e, ao mesmo tempo, da objetificação da linguagem científica que fazem da prática textual um processo de enunciação complexo (POSSENTI, 2008). Trata-se, pois, da tensão entre o caráter autoral e polifônico dos sujeitos que constroem o texto com os limites impostos pelo gênero e pela situação social que o invoca (BAKHTIN, 2000; MILLER, 2012).

É preciso notar alguns elementos insurgentes e determinantes no processo, quais sejam, a importância de intervir e avaliar de forma mediadora e não punitiva, conforme Hoffmann (1993), aqueles (as) que se desestimulam no processo, perdem o sabor do desafio ou buscam subterfúgios para realização do projeto de texto. É preciso reafirmar os desafios, estimular os sujeitos a se posicionarem e sensibilizar para novas consciências, “porque aprende a usar um instrumento sofisticado em suas funções e constituição: a escrita” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 258). O (a) docente de língua portuguesa no Ensino Médio, principalmente nos colégios públicos, convive com o desafio de lecionar para um número significativo de turmas, geralmente com número superior a 30 alunos, diferentes turnos e com tempo reduzido para planejamento, correção e atendimento. São aspectos mormente negligenciados ou esquecidos quando se discutem os processos de letramento, as políticas públicas educacionais ou quando se apresentam os dados de proficiência das avaliações externas. É fundamental, portanto, vencer o discurso de culpabilização geralmente direcionada à problemas com a formação docente “como estratégia para parlamentares e grandes meios de comunicação culparem o professor a fim de ocultar a omissão do Estado em relação à educação básica de nosso país” (CAVALCANTI; NASCIMENTO; OSTERMANN, 2018, p. 1064).

No quarto momento, os manuscritos foram submetidos à digitação a partir de um *template* socializado com as turmas. Nesta etapa, observou-se as adequações aos rudimentos básicos das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, bem como o monitoramento de combate ao plágio. No primeiro caso, realizou-se o processo de revisão e refacção através de prazos, bem como inserção de comentários nas versões do texto digitado que contribuíssem para a melhora da versão. No segundo caso, possíveis trechos plagiados, trechos sem fonte e problemas com as citações foram tratados como oportunidade de reinserção dos sujeitos no desafio de

produzir o texto científico. Para tanto, o texto era discutido com os autores e, como resultado, as contribuições anotadas para que os trechos fossem substituídos e a coerência textual e ética mantida. Vencer a tentação dos subterfúgios do plágio ou da omissão deliberada são elementos que não estão explícitos no currículo, mas que tem impactos diversos na constituição do sujeito porque estão se apropriando de atos de ler e de escrever como forma de se manifestar pelos enunciados escritos (BAJARD; ARENA, 2015).

Convém explicitar que esta etapa de adaptação de um suporte manual para o digital tem íntima relação com o processo de letramento (meta) midiático (LEMKE, 2010), isto é, “os letramentos são, em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas” (LEMKE, 2010, p. 456), já que são práticas que interligam as pessoas, práticas sociais e múltiplos significados. Dessa forma, os grupos de autores (as) estiveram envolvidos (as) no processo de lidar com as lacunas do próprio discurso, de observar os pontos de incoerência, de melhorar as estratégias de coesão, rever conceitos, revisar os elementos da textualidade como tópicos discursivos, ortografia, normas da ABNT, em suma, de interagir com o texto e através dele. Do ponto de vista pedagógico, adotou-se a estratégia de expor, comentar e apontar elementos do artigo científico no suporte digital mediante uso de projetor com trechos produzidos pelos (as) discentes. Somente após esse processo de idas e vindas da versão digital do artigo é que cada produção foi, finalmente, impressa e comunicada num seminário interno para apresentação dos resultados e socialização do trabalho e dos esforços coletivos.

Considerações finais

Entre reflexão e relato, o presente texto buscou evidenciar a importância de traçar pontes entre duas etapas formativas que são, para a juventude, momentos decisivos e de rupturas em função da busca pela autonomia e das diferentes exigências que se impõem. O trabalho com letramento acadêmico seja no Ensino Médio como forma de preparação para a graduação, seja como forma de dirimir deficiências dos (as) que nela ingressam torna-se um imperativo para atender a legislação atual e garantir melhor desempenho na formação como um todo, em razão da inserção em práticas sociais e comunicativas fundamentais na contemporaneidade.

A proposta apresentada para leitura e produção do gênero artigo científico ancorou-se numa perspectiva dialógica e mediadora, num permanente processo de sensibilização ética em busca do desenvolvimento da postura autoral e combate às práticas sedimentadas de plágio, bem como

na forma de conceber a pesquisa e o trabalho escolar. Os insucessos e desarticulações pontuais durante o processo foram tomados como pontos de reflexão para melhora e planejamento. É preciso abrir mão dos imediatismos para que as intervenções e o valor intrínseco da proposta sejam capturados e compreendidos pelos sujeitos cada um a seu tempo. As produções finais devem servir de exemplo e estímulo para as turmas seguintes, partindo do pressuposto de que um gênero como o artigo científico pode ser produzido nesta etapa de formação e tornar-se uma prática mais próxima da realidade escolar.

Uma vez que passa a fazer mais sentido para o sujeito que interage com o gênero, é preciso valorizar cada conquista e avanço no processo da escrita, na qual a avaliação tem caráter formativo e mediador, ou seja, serve para apontar caminhos para a construção do próprio conhecimento, da própria consciência como sujeito gráfico e sógnico, bem como das formas de dominar os atos de ler e escrever como social, ideológica e politicamente fundamentais. Como disse Freire (1967, p. 105) “acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age”. Sendo assim, espera-se que sintam menos dificuldades com os gêneros científicos ao ingressarem no Ensino Superior a partir da vivência e desafio com a experiência de escrita do artigo científico.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**: área - linguagens / Secretaria da Educação. Salvador: Secretaria da Educação, 2015.

BAJARD, Élie; ARENA, Dagoberto Buim. Metodologias de ensino – Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico, In: DAVID, Célia Maria et al. (Orgs.) **Desafios contemporâneos da educação** [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 251-276.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Resolução do Ministério da Educação / CNB / SEB nº 03. **Diário Oficial da União**, 21.11.2018a.

BRASIL. Portaria do Ministério da Educação / CNB / SEB nº. 1.432. **Diário Oficial da União**, 28.12.2018b.

- BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009.
- CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; NASCIMENTO, Matheus Monteiro; OSTERMANN, Fernanda. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. **Revista Thema**, v. 15, n. 3, p. 1064- 1088, 2018.
- DAVID, Célia Maria et al. (Orgs.) **Desafios contemporâneos da educação** [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.
- DIAS, Juliana de Freitas. Práticas de Produção Textual na Universidade: o processo de ensino-aprendizagem a partir da reescrita de textos. **Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades**, Brasília, n. 5, p. 198-218, 2015.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. De Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967,
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 18 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, n. 2, p. Port. 72-91, nov. 2014.
- KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- KUMARAVADIVELU, Bala. A Lingüística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma lingüística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-147.
- LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010.
- MEC - Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais – Inep. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Editoria Inep/MEC, 2009. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

- MELO, Maria Teresa Leitão de. O chão da escola: Construção e afirmação da identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009.
- MILLER, Carolyn Rae. Teoria de gênero. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith C. (Orgs.) **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 21-58.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PALACIOS, Graciela Gomes. **Letramento acadêmico no ensino médio: uma experiência pedagógica a partir do material didático autoral “manual do jovem pesquisador”**. 260 p. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, 2016.
- POSSENTI, Sírio. Práticas de escrita como processos de enunciação. In: MICHELETTI, Guaraciaba. (Org.) **Enunciação em gêneros discursivos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 122-132.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-166.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- SANTOS, Joelma da Silva. **Impactos no estudo da escrita produzidos nos textos de graduandos em Letras**. 2009. 229f. (Dissertação de Mestrado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2009.
- SANTOS, Leonor Werneck. **Práticas de linguagem e PCN: o ensino de língua portuguesa**. 2006. Disponível em: <<http://www.leonorwerneck.com/media/textos/estrategiasdeleitura-leonorwerneck.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2015.
- SILVA, Sandra Souza da et al. O sentido de ser professor da língua portuguesa em escola pública: uma pesquisa fenomenológica. **Rev. abordagem Gestalt**, vol.20, n.1 pp. 31-40, 2014.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. The Harvard educational review, v. 1, 1996. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE SEU CONTEXTO HISTÓRICO NO CENÁRIO BRASILEIRO

GOETTEN, Rafael de Paula (UNICENTRO/PR) ¹

Introdução

Este trabalho propõe-se a destacar algumas considerações referentes ao processo de formação da pesquisa em políticas educacionais no cenário brasileiro, levando em consideração alguns autores que trabalham sobre esse assunto e que trazem apontamentos relevantes a temática a ser abordada.

A busca por resgatar o contexto por onde a pesquisa se desenvolveu, vêm da necessidade de compreender como o meio social-político influenciou na tomada de decisões dentro das políticas públicas educacionais e como isso refletiu nas produções de pesquisas no país. De acordo com André (2001), nos últimos 20 anos, as pesquisas em educação, ao mesmo tempo que tiveram um crescimento considerável (influenciado pela expansão da pós-graduação no país), ocorreram também muitas mudanças, reflexo de todo o cenário social-político pelo qual as pesquisas transitaram.

O processo de expansão da educação brasileira esteve (está) intimamente intrincado ao desenvolvimento econômico do país, a falta de especialistas e mão de obra qualificada estimulou a criação de cursos de pós-graduações e estímulos a pesquisas acadêmicas, como maneira de tentar suprir as exigências e demandas do mundo moderno capitalista (ROMANELLI, 1986), “o Estado queria um ensino superior modernizado para satisfazer às exigências técnicas necessárias ao desenvolvimento autônomo almejado” (VASSELAI, 2001, p.63). Assim, esse trabalho propõe-se a fazer uma breve análise do papel da pesquisa dentro das ações políticas, tendo como pano de fundo o contexto histórico brasileiro.

Diante de tais indagações este artigo é composto por duas partes, à primeira trazendo uma breve contextualização histórica sobre as circunstâncias que originaram a pesquisa acadêmica no país, desde o período colonial até os anos iniciais de 1960, destacando os momentos considerados de maior relevância, e que tiveram maior impacto nas políticas educacionais,

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO). E-mail: rhafapg@hotmail.com.

salientando os órgãos que fortaleceram o campo da pesquisa (como INEP, RBPE, CBPE, CRPEs...).

Na segunda parte, o foco principal, é o processo de desenvolvimento da pesquisa educacional brasileira, a partir do regime militar e seu uso nos diversos cenários que sucederam a esse período, chegando aos anos 1990/2000 onde as concepções neoliberais ganham destaque e a educação deixa de ser entendida como um direito social, passando a ser caracterizada como mercadoria de troca, a ser consumida individualmente pelos seus clientes (MEZÁROS, 2005).

Vale ressaltar que este trabalho não buscou estudar a questão epistemológica e teórica do conceito de pesquisa, mas sim, seu contexto histórico-social, aliada as políticas educacionais e ao ensino superior.

Aspectos históricos das políticas educacionais no Brasil e sua relação com a pesquisa

Para compreendermos o papel das pesquisas educacionais no campo das políticas públicas, faz-se necessário entender o contexto histórico, político e social que as originaram, de acordo com Krawczyk (2012, p.7) esse cenário é remetido ao entendimento do sentido de educação, “um conjunto de situações, práticas, de políticas resultantes de uma prática social e, portanto, está intimamente ligada às relações sociais historicamente determinadas, que precisam de diferentes abordagens disciplinares para sua compreensão e análise”, dessa forma, para Gatti (2001) a relação entre pesquisa e política educacional, implica em um resgate histórico da própria formação brasileira, para assim, podermos entender os caminhos que a educação tomou nesse processo.

Sendo assim, as ações políticas no âmbito educacional no Brasil são muito recentes, (em comparação a outros países), advêm de um processo histórico amarrado a concepções conservadoras, patrimonialistas e liberais (ARAÚJO, 2012), formadas por um cenário social centralizado em um modelo econômico agroexportador de produção escravocrata, Teixeira (1967, p.70), argumenta:

Sem queremos nos estender muito ao passado, devemos recordar que, em todo o tempo da colônia, vivemos um tipo de governo de natureza absolutista, com a educação reduzida aos colégios confessionais, destinados predominantemente à formação do clero.

Logo, as políticas da área educacional, ao longo dos períodos de Colônia, Império e Primeira República, caracterizam-se como sendo de caráter elitista e seletivo (FREITAG, 1980), neste contexto, Dale (2010) chama atenção para a relação criada entre capitalismo e a modernidade no país, destacando que a mesma foi constituída com base em três princípios, o Estado, o mercado e a comunidade, que juntos são responsáveis pela organização da economia global e a manutenção do sistema capitalista (DALE, 1997). Rafael (2009, p.25) complementa essa ideia alegando que:

As mudanças do eixo de produção econômica do modelo econômico agroexportador para o de produção industrial na década de 1930 trouxeram mudanças significativas para o Brasil. Com o processo de industrialização, algumas regiões foram mais favorecidas com o desenvolvimento do país. Com o processo de modernização capitalista no Brasil houve a expansão de novas camadas sociais com a ampliação do mercado de trabalho e do mercado consumidor.

Conseqüentemente, o processo de modernização capitalista iniciado no governo Vargas (1930), acabou gerando investimentos na educação e despertando interesses pela mesma, devido ao entendimento criado de que seria uma ferramenta de modernização do país (SHIROMA; MORAES; E EVANGELISTA, 2011). Em meio a esse cenário, um intenso debate surgia sobre a necessidade de uma Política Educacional Nacional, promovida pelos integrantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova² (1932), que lutavam por uma educação laica, obrigatória, de caráter democrático, gratuita e de responsabilidade do Estado (XAVIER, 2002).

Tais ações refletiram nas políticas dessa área, como a criação do Ministério da Educação e Saúde (MEC), em que o Estado toma para a si a responsabilidade (mesmo que de maneira parcial) do ensino no país,

² O objeto do documento é enunciado como A reconstrução educacional no Brasil e os destinatários são o povo e o governo. O objetivo foi a criação de um sistema educativo que atenderia às novas diretrizes econômicas e sociais brasileiras, a Escola Nova. Trata a Educação Nova como uma razão intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional. Essa nova estrutura funda-se no “caráter biológico” que permite a cada indivíduo se educar, independentemente de sua ordem econômica ou social. O dever de garantir a educação é do Estado; ao MEC cabe a função de garantir a execução do que estabelece a Constituição. A unidade do sistema é garantida pela União. A escola deve ser gratuita, obrigatória e laica até os 18 anos (SAVIANI, 2007).

reforçado pela Constituição de 1934, que garantiu a educação como direito do cidadão³; o direcionamento de recursos públicos para o âmbito educacional; o papel de cada ente governamental nos níveis de ensino; a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) e o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE) (ROCHA, 2000).

Com a Constituição de 1937⁴, o Estado assume posição subsidiária em relação a políticas sociais, resultando em ações de diminuição de sua responsabilidade na questão da educação, facilitando a inserção do setor privado nas mais diversas áreas, inclusive no campo da educação, alterando a lógica de responsabilidade e provimento dos recursos (FONSECA, 2007).

Para Krawczyk (2010) é nesse contexto que a pesquisa em educação se encaminhará, assumindo em suas produções um caráter sociológico, histórico e político, onde as preocupações se configuraram no processo de entendimento da relação entre indivíduo, sociedade e sua função no país “o clima político da época era extremamente fértil para incentivar esse tipo de preocupação” (KRAWCZYK, 2010, p.2), aprofundado, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP⁵, que representou um importante estímulo para realização de pesquisas no campo da educação brasileira (STREMEL, 2012), Gatti (2001, p.67), reforça essa questão alegando que “o INEP e seus centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas

³ A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-las a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite o desenvolvimento eficiente de valores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

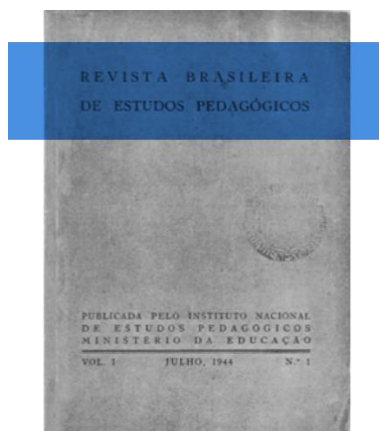
⁴ A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural do país. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 1937).

⁵ O INEP foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei nº580, regulamentando a organização e a estrutura da Instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho. Segundo o Decreto-Lei, cabia ao INEP “organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos”. Também cabia ao INEP participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União. Hoje é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/historia>. Acesso em: 01 de nov. 2019.

de investigação científicas em educação, inclusive os de natureza experimental.”

Entre as ações desenvolvidas pelo instituto, destaca-se a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, criada em 1944 e editada pelo INEP, no processo de exploração desse campo educacional, enquanto forma de pesquisa, contribuindo na expansão e desenvolvimento das ações de políticas educacionais no país e na produção de estudo sobre a área. (STREMEL, 2012). Na figura 1, pode ser verificado a primeira RBEP⁶ publicada.

Figura 1: Capa do vol. 1, ano 1 da Revista, 1944.



Fonte: <http://portal.inep.gov.br/historia> (imagem retirada do site INEP/RBEP). Acesso em 10 de nov. 2019.

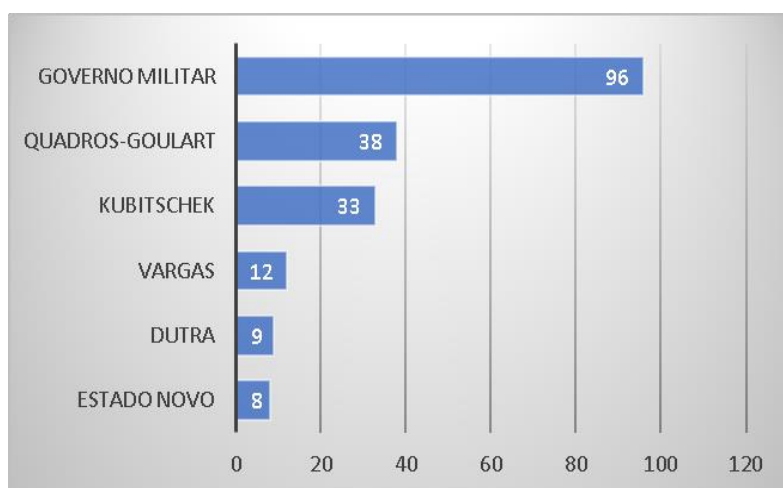
A figura 1 refere-se à primeira publicação da revista RBEP, no ano de 1944, trazia em seu primeiro volume, artigos de autores nacionais e estrangeiros (reflexo da baixa produtividade nacional sobre a área, decorrente da falta de pesquisadores brasileiros especializados sobre os assuntos⁷), em seus primeiros exemplares, continha informações sobre as

⁶ Lançamento da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, ocorreu no mês de julho de 1944, todas as informações educacionais produzidas pela autarquia passaram a ser publicadas nesse veículo, que até hoje atende aos gestores, pesquisadores e estudiosos da educação. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/historia>. Acesso em 01 de nov. 2019.

⁷ “Os periódicos precedentes à pós-graduação são vistos como detentores de baixa produtividade de conhecimento derivado de pesquisas genuinamente educacionais e

atividades educacionais desenvolvidas na época, tanto no Brasil como no exterior; “financiamento da educação, administração escolar, planejamento educacional, reformas do ensino, programas, etc” (STREMEL, 2012, p.8), basicamente o que se verificava, é o que já mencionado por Krawczyk (2010), onde o contexto social influenciara na produção de pesquisas e assuntos sobre o campo da educação.

Gráfico 1: Número de artigos publicados na RBEP referentes ao campo da pesquisa educacional, entre os governos de Vargas e Militar



Fonte: ALVARENGA (2000). Elaborado pelo autor.

O gráfico 1 relata o número de artigos publicados pela RBEP no período de 1944 a 1974, voltados à área de pesquisa educacional, período que engloba governos de ideologias conservadoras, autoritárias, populistas ditatoriais e liberais, conclui-se que conforme o modelo de governo que estava no poder, refletiu no número de produções na revista. Outro fator que colaborou no desenvolvimento da pesquisa, foi à criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE⁸ e o Centro Regional de

nacionais, conhecimento que se supõe tenha sido ou importado de outros países, por meio de livros e artigos de periódicos em sus originais ou traduções ou trazidos por professores que voltavam ao país, após participarem de programas oferecidos por universidades, governos estrangeiros ou organismos internacionais.” (ALVARENGA, 2000, p.245).

⁸ O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, foi criado em 1953, como meio de sintetizar as documentações elaboradas sobre o ensino, dessa forma surge a Biblioteca CBPE, que

Pesquisas Educacionais – CRPEs⁹, em 1955, ambos com o intuito de intensificar a ação do Estado no planejamento e organização do campo educacional (STREMEL, 2012), Ferreira (2008) destaca a função desses órgãos no desenvolvimento de pesquisas:

Esses órgãos de pesquisa [...], serviam a um incremento no aspecto racional do funcionamento do aparato institucional e jurídico montado pelo poder central para lidar com as questões relativas à educação pública. Eram, portanto, órgãos que, em meio a tantos outros que também foram sendo criados em diferentes esferas da administração pública, procuravam proporcionar um incremento à sua racionalização, ou seja, ao que se entendia como modernização do Estado brasileiro. (FERREIRA, 2008, p.279).

Esses instrumentos nacionais de pesquisa educacional criados, serviram como mecanismos burocráticos para a organização do ensino brasileiro, tendo como função, direcionar as tomadas de decisões por parte

também mantinha documentação relativa às necessidades dos estudos e pesquisas desenvolvidas pelas diferentes divisões do Inep, repositório de bibliografia sobre Educação e áreas correlatas. A Biblioteca do CBPE mantinha também um cadastro bibliográfico e de instituições educacionais e de educadores do Brasil e do mundo, bem como um Museu Pedagógico, destinado a demonstrar a evolução das doutrinas, práticas educacionais, material de ensino, especialmente em relação ao país, cabendo-lhe ainda manter filmoteca, discoteca, arquivo de fotografias e gravuras. O atual Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), que pode ser apontado como uma continuação da biblioteca do CBPE, foi criado em 1981 e é oriundo da fusão de onze bibliotecas existentes até então na sede do Ministério da Educação em Brasília. É devotado à área da Educação, atua nos segmentos de Biblioteca e Arquivo, sendo também depositário da documentação gerada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo MEC.

Fonte: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/centro-brasileiro-de-pesquisa-educacional-cbpe-1955/99>. Acesso em 29 dez. 2019.

⁹ Criado em 1955, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE), no Rio de Janeiro, ao qual estavam vinculados cinco centros regionais estrategicamente localizados em Belo Horizonte, Salvador, Porto Alegre, São Paulo e Recife, dando forma a uma rede articulada com universidades públicas e com secretarias de educação. Até o ano de 1961, o CRPE esteve relacionado a acontecimentos importantes da política educacional brasileira, como a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Congresso Nacional, a organização da Campanha em Defesa da Escola Pública, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, a criação da Universidade de Brasília, dentre outros. Fonte: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/centros-regionais-de-pesquisa-educacional-crpe-1955/95>. Acesso em 29 dez. 2019.

do Estado. Dale (2010) critica esse modelo “nacional”, alegando que os processos de globalização influenciaram no sentido de educação, onde a mesma, apenas funcionaria em sistemas nacionais pré-estabelecidos, “ou seja, significa partir do princípio de que todas as políticas são regidas, organizadas e administradas essencialmente da mesma maneira, com o mesmo conjunto de problemas e de responsabilidade, e através do mesmo conjunto de instituições” (DALE, 2010, p.119).

A pós-graduação e sua relação com a pesquisa em política educacional

Segundo Krawczyk (2010) o fortalecimento e expansão da pesquisa no campo da educação, acontece decorrente da pós-graduação no Brasil, “diferentemente de outros países, trouxe como consequência uma forte associação entre atividades de formação e de produção de conhecimento; e, principalmente, a burocratização do trabalho científico” (KRAWCZYK, 2010, p.2), o que ela denomina ser uma “escolarização da produção científica”.

Para Stremel (2012) a pesquisa sobre políticas educacionais é algo parcialmente novo, datado dos anos finais de 1960, podendo-se destacar dois fatores primordiais para essa afirmação; o primeiro refere-se ao levantamento de produções e publicações feitos pela autora, “por meio da utilização dos termos “política educacional” ou “políticas educacionais” em títulos, teses, dissertações, livros, artigos e publicações oficiais” (STREMEL, 2012, p7), Gatti (2001, p.67) complementa afirmando que:

A partir de meados da década de 60, começaram a ganhar fôlego e destaque os estudos de natureza econômica, com trabalhos sobre a educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino etc. É o período em que se instalou o governo militar, redirecionando as perspectivas sociopolíticas do país. Privilegiam-se os enfoques de planejamento, dos custos, da eficiência e das técnicas e tecnologias no ensino e ensino profissionalizante. A política científica passa a ser definida num contexto de macroplanejamento, direcionando os esforços e financiamentos no conjunto da política desenvolvimentista, não fugindo a pesquisa

educacional em sua maior parte deste cenário e interesses.

Considerando o contexto histórico-político da época, foi um período de intensas mudanças no sistema de ensino superior brasileiro. O governo militar via nesse campo a possibilidade de expansão econômica do país (MARTINS, 2009), “a modernização do ensino superior, neste contexto, esteve ligada ao Estado, que buscava segurança para seu projeto de governo e que propagava a necessidade de desenvolver o país para libertá-lo de dependências e integrá-lo ao mundo livre” (VASSELA, 2001).

Durante a ditadura militar, as relações que se estabeleceram entre planejamento econômico, modernização acelerada das relações capitalistas de produção, tecnocracia e educação tinham na ‘teoria do capital humano’ o seu elemento vital, a seiva ideológica que alimentava o projeto societário materializado no slogan ‘Brasil Grande Potência’. (BITTAR; FERREIRA, 2008, p.344).

Esse cenário forneceu base para a constituição da Reforma Universitária de 1968¹⁰, que colocou o ensino superior em uma nova fase, baseado em concepções liberais, as quais visavam fundamentalmente modernizar e expandir as universidades públicas, como maneira de suprir a necessidade de especialistas no mercado de trabalho, criando mecanismo de articulação entre ensino e pesquisa, carreira acadêmica, política nacional de pós-graduação e ferramentas de formação de novos pesquisadores (MACEDO; SOUZA, 2010). Dessa maneira, o campo de pós-graduação foi ganhando espaço dentro do ensino superior, e

¹⁰ A Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então - salvo raras exceções - estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal. (MARTINS, 2009).

consequentemente, pesquisas nas mais diversas áreas foram sendo desenvolvidas. Segundo Macedo e Souza (2010, p.168) “desde o início da pós-graduação em educação, em 1965, o crescimento do número de mestrados e doutorados tem sido constante, com alguns momentos de maior gradiente de expansão”, Krawczyk (2010) complementa alegando que:

Na década de 1970, as áreas de concentração predominantes nos 17 cursos de mestrado em educação em funcionamento eram: administração de sistemas educacionais, ensino aconselhamento psicopedagógico, filosofia da educação e planejamento educacional. Desse total, 10 cursos tinham como área de concentração a administração de sistemas educacionais (KRAWCZYK, 2010, p.3).

Para Krawczyk (2010) essas áreas de pesquisas estão relacionadas ao contexto social em que os indivíduos estavam inseridos, era um período que predominava o modelo tecnicista¹¹, assim, os estudos eram voltados a procedimentos técnicos e práticos, com pouca abertura para a reflexão e questionamentos, visavam à produção de mão-de-obra, lucro, e capital, todavia, Krawczyk (2010, p.3), faz algumas ressalvas “ainda que sob um processo ditatorial [...] na produção e na divulgação científica, iria desenvolver-se uma estrutura universitária que, junto com diversos movimentos sociais, produziu consequências políticas e culturais, em boa parte, contrárias aos interesses da ditadura”. De acordo com Gatti (2011) essas produções científicas irão se expandir nos anos finais do regime militar, reflexo do desgaste com o governo vigente e a crise financeira que

¹¹ A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2006).

assolou o país na época. Esses fatores irão influenciar em um processo de retomada da democracia e abertura para a organização de movimentos sociais e associações contrárias ao regime (SHIROMA; MORAES; E EVANGELISTA, 2011), no campo educacional houve uma gradativa expansão de grupos a favor do ensino e pesquisa, formando as mais diversas instituições, associações e sindicatos.

Diagnósticos, denúncias e propostas para a educação eram veiculados por meio dos novos partidos de oposição – criados legalmente em 1979 –, por recém-criadas associações científicas e sindicais da área, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) e a Confederação Nacional de Docentes dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Neste debate, periódicos, também recentemente criados, como a revista *Educação & Sociedade*, a *Revista da ANDES*, *os Cadernos do CEDES*, desempenharam importante papel, assim como a realização de eventos de grande porte, como as Conferências Brasileiras de Educação (CBES) e as reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre outros (SHIROMA; MORAES; E EVANGELISTA, 2011, p.40).

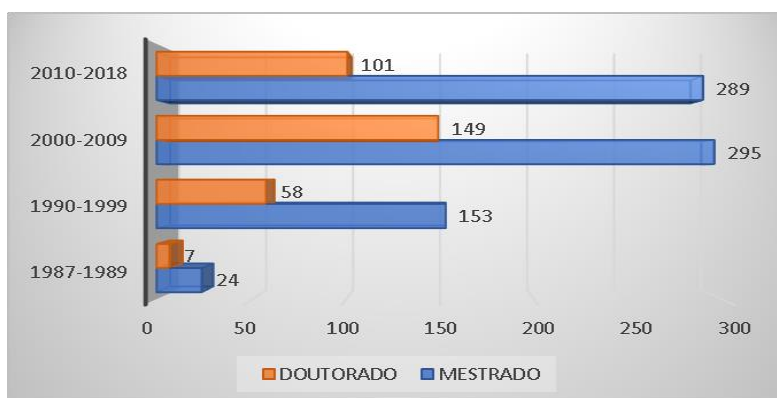
Assim segundo Krawczyk (2010) as pesquisas educacionais, (que até então estavam focadas principalmente nas questões de administração escolar), alcançam novos patamares teóricos, resultado do processo de transição ocorrido com o fim do regime militar e a retomada da democracia. Para Saviani (2008), foi um momento em que possibilitou a articulação de práticas contra hegemônicas, ou seja, as pesquisas educacionais deixaram de seguir interesses da classe dominante para atenderem aos interesses dos dominados. Nesse cenário Krawczyk (2010), destaca a abertura do diálogo para tendências de cunho social, influenciadas pela teoria marxista.

O retorno à democracia política trouxe uma intensa mobilização social pela educação e o entusiasmo pelo estudo da educação no marco das relações sociais

capitalistas, com base em autores estrangeiros e brasileiros de inspiração marxista, especialmente nas áreas de história, filosofia, administração e política educacional. Conjuntamente à participação social, a educação passou a ser vista como possibilidade de democratização e de reversão da lógica centralizadora e autoritária da ditadura (KRAWCZYK, 2010, p.3)

Além de novas vertentes de pesquisas em relação ao contexto sociopolítico brasileiro vivido ao final dos anos 1980, as décadas de 1990/2000 reforçaram a busca por teóricos sociais no cenário educacional (KRAWCZYK, 2010). À conjuntura educacional do país nos anos que se seguiram ao fim da ditadura militar, foram um dos fatores que possibilitaram a abertura para pesquisas educacionais com perspectivas mais críticas e reflexivas, marcadas por um cenário político sob intensa influência neoliberal, como demonstrado no gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2: Número de dissertações e teses referente ao programa de Educação: História, Política e Sociedade entre os anos de 1987 à 2018.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base no banco de dados da Capes.

O gráfico acima mencionado, fornece números de teses e dissertações nos campos de mestrado e doutorado em Educação no programa de História, Política e Sociedade, como exemplo de pesquisas desenvolvidas através da abertura democrática ocorrida com o fim do regime militar, a ideia foi trazer o número de obras por décadas, salvo por duas situações, a primeira refere-se ao período inicial, 1987, pois é, a partir desse ano que

ocorre os primeiros registros salvos no sistema da CAPES¹², outra situação é o ano de 2010, até o presente, levando em consideração que não completamos a década, ou seja, esses números devem sofrer alterações.

Para Gatti (2001) ocorreu também uma gradativa expansão de teses e dissertações envolvendo autores com tendências críticas e sociais, como mostram os dados obtidos pela CAPES, entre 1988 à 2018, foram desenvolvidas 889 obras de mestrados e doutorados com alguma relação a Karl Marx e 657 envolvendo Antonio Gramsci, na área de educação. Jacomini e Silva (2012) evidenciam essa diversidade ocorrida, destacando as mais variadas áreas de pesquisa do campo educacional, como sociologia, política, ciências sociais, história, filosofia e também próprios do campo educacional.

Esses números expressivos de publicações são reflexos do contexto político pelo qual o Brasil transitava/transita nos últimos anos, para Shiroma et. al. (2011) o cenário dos anos 2000 configura-se pelo distanciamento da figura do Estado nas funções públicas e a valorização do mercado liberal, que já vinha ganhando evidencia desde 1970, e continuou tendo destaque através de reformas nos anos posteriores, eclodindo nos governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso “neste contexto, a educação é considerada como um fator estratégico, no processo de desenvolvimento do capitalismo e tem sido objeto de discussões, programas e reformas levados a cabo por organismos multilaterais e internacionais” (DURHAM, 2010, p55).

Resultando em uma descentralização do poder público em relação à educação; destacando os deveres e obrigações de cada ente governamental; intensificando as relações com o capital privado e se adequando as necessidades do mercado mundial (DURHAM, 2010).

Tais ações impactaram no rumo das políticas públicas educacionais, e conseqüentemente no campo de pesquisa em educação, pois o Estado passou a seguir orientações de Organismos Internacionais, como o caso da ONU: BIRD – Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento); CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe; FMI – Fundo Monetário Internacional; OIT – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, o Fundo das Nações Unidas

¹² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. Fonte: <http://www.capes.gov.br/perguntas-frequentes>. Acesso em: 10 de nov. 2019

para a Infância - UNICEF, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, que recomendam ajustes nos campos administrativos e gerenciais sobre as políticas públicas por parte do Estado (DOURADO, 2002).

Particularmente, os organismos internacionais formulam modelos e concepções – como o de educação terciária, elaborado pelo Banco Mundial, por exemplo – que, uma vez traduzido em políticas educacionais, dão impulso à reordenação da educação superior brasileira, no sentido de sua privatização, de seu empresariamento e da mercadorização educacional (VILA et. al., 2012, p.148)

Os resultados influenciaram/influenciam nas produções de pesquisas educacionais críticas a esse cenário, questionando a transferência da educação, através de reformas liberais, de um contexto de políticas públicas para a esfera do mercado, “essa “reforma” do setor público é uma oportunidade massiva de novos lucros, uma vez que o “mercado” educacional (público) vem se tornando um negócio cada vez mais lucrativo” (MAINARDES, 2009, p.10), sendo priorizado o lucro, mão-de-obra e fluxo de trabalho, e pesquisas voltadas ao mercado e o capital humano.

Considerações finais

Neste trabalho, foi apresentado um breve panorama da pesquisa em política educacional, tendo como pano de fundo o contexto histórico brasileiro, podendo ser percebido como o campo da pesquisa acadêmica esteve atrelado aos acontecimentos voltados a questões econômicas e políticas. Nota-se que o desenvolvimento de ações de fortalecimento da pós-graduação e pesquisa, foram reflexos de necessidades do mercado e não necessariamente uma busca pela qualidade no ensino.

[...] simplificando o jargão, isso significa essencialmente que nós não podemos compreender o que acontece no nível da prática sem ter uma ideia do que acontece no nível da política, e não podemos compreender o que acontece no nível da política sem entender o que se passa no nível da economia política. É importante, contudo, não tomar isso de forma

determinística, de cima para baixo. A influência segue tanto para cima quanto para baixo, e o nível da prática define limites para o que é possível no nível da política, e vice versa (DALE, 2008b, p.27).

Dessa forma o campo da pesquisa em políticas educacionais esteve/está em constante processo de transformação, reflexo de diversos fatores, sendo um deles o contexto político que teve (e têm) forte influência na tomada de decisões por parte do Estado, principalmente na área pública, “a marca mais profunda da pós-graduação brasileira no contexto atual talvez seja, no entanto, a sua profunda vinculação e dependência do Estado” (ALVES E OLIVEIRA, 2014, p.373).

Afetando diretamente o campo da pesquisa educacional em duas vertentes principais, a primeira devido a questões estruturais; como financeiras, de avaliações, desigualdade de investimentos e valorização, pois a interferência política acaba por influenciar a tomada de decisões na área, atendendo a interesses e demandas que fogem do campo educacional (DALE, 2008b), a segunda, faz com que esse cenário promova um rico meio de produções acadêmicas, como forma de evidenciar os conflitos e contradições existentes entre ações políticas e educação.

Mesmo com todos os pontos mencionados ao longo do texto, o caminho da pesquisa acadêmica, é a principal forma de produção científica no país, são através dessas ações que assuntos são debatidos e questionamentos são criados. O que se busca são melhores condições de trabalho e ensino, tendo como referência não apenas o estímulo econômico e político, mas a intenção de alcançar qualidade no campo educacional.

Referências

- ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974). **R. bras. Est. Pedag., Brasília**, v.81, n.198, p.198, p.244-272, mai./ago. 2000.
- ALVES, Mirian Fábio; OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **RBP AE**, v.30, n.2, p.351-376, mai./ago. 2014.
- ANDRE, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisas**, n.113, São Paulo, 2001.
- ARAUJO, José Carlos Souza. Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo. In MANCEBO, Deise; JÚNIOR, João dos Reis Silva.

(Org.) – **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

AVILA, Sueli F. O; LÉDA, et al. Configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada: notas para a análise do trabalho docente. In: MANCENO, Deise; SILVA Júnior. et al (Org.) – **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BITTAR, Marisa; JR, Amarilio Ferreira. A. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v.28, n.76, p.333-355, set./dez. 2008.

BRASIL, CAPES. Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://dadosabertos.capes.gov.br/dadosabertos/listagemDadoAberto433312.do>. Acesso em 12 de nov. 2019.

_____. Constituição de 1934. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 12 de nov. 2019.

_____. Constituição de 1937. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 12 de nov. 2019.

_____. INEP. **História**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.gov.br/historia>. Acesso em 01 de dez. 2019.

_____. INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/issue/view/3/showToc>. Acesso em 01 de dez. 2019.

DALE, Roger. A globalização e o desenho do terreno curricular. **Espaço e currículo**. João Pessoa, v.1 p.12-33, mar./set. 2008b.

_____. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1099-1120, out./dez. 2010^a.

_____. The State and governance of education: an analysis of the restructuring of the state-education relation. In: HALSEY, A. et. al. **Education, culture, economy and society**. Oxford University, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, p.234-252, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17 de nov. 2019.

DURHAN, Eunice Ribeiro. A Política Educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso: Uma Visão Comparada. **Novos Estudos – CEBRAP**, n.88, 2010.

FERREIRA, Márcia Santos. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.38, mai./ago. 2008.

FONSECA, Marília. Gestão escolar em tempos de redefinição do papel do Estado: planos de desenvolvimento de PPP em debate. **Retratos da escola: Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE)**, v.3, n.4, jan./jun, 2007.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo, Mores, 1980.

GATTI, Bernardette. A Produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações socio-político-educacionais: uma perspectiva da contemporaneidade. Campinas, 2001. **Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sociocultural**.

JACOMINI, Márcia Aparecida.; SILVA, Antonia Almeida. A Pós-Graduação e a Produção Acadêmica em Políticas Educacionais: Questões Epistemológicas. In: **Jornada Latino-americanas de Estudos Epistemológicos em Política Educativa**. 2014. Curitiba, Anais Jornadas II, Brasil: Universidade Federal do Paraná, 2014.

KRAWCZYK, Nora. **A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil**. *Jornal de Políticas Educacionais*, n.12, p.03-11, jul./dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth; SOUZA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.43, p.166-176, jan./abr. 2010.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Revista Contrapontos**. Itajaí, v.9, n.1, p.4-16, jan./abr. 2009.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.30, n. 106, jan/abr. 2009.

MARTINS, Maria do Carmo. Ditaduras militares argentina e brasileira: colaborações culturais em educação na década de 1970 do século XX. In: VIDAL, Diana Gonçalves.; ASCOLANI, Adrian. (Orgs.). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)**, São Paulo, Cortez. 2009.

MÉSZAROS, István. **A Educação para além do capital**. Campinas, Boitempo, 2005.

RAFAEL, Mara Cecília Contribuições de Lourenço Filho para as políticas brasileiras de instrução pré-primária no período 1920-1970. 2009, 160f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. **Educação Conformada: A política pública de educação no Brasil (1930-1945)**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**, 8º ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, 2006.

- _____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- STREMEL, Silvana. Fontes para o estudo da constituição do campo política educacional no Brasil. In: **Jornadas latino-americanas de estudos epistemológicos en política educativa**. n.1, 2012, Buenos Aires, UNTREF, 2012.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.
- VASSELAI, Conrado. As universidades confessionais no ensino superior brasileiro: identidades, contradições e desafios. **Dissertação** (Tese de mestrado defendida no programa de Pós-Graduação pela Universidade Estadual de Campinas), 2001.
- XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

DO PROJETO EDUCACIONAL AOS ANSEIOS POLÍTICOS: A ACADEMIA DE ALTOS ESTUDOS DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO (1916- 1921)

MELO, Thaís de (USP) ¹

Apresentação

A Faculdade representa um momento singular na trajetória de trabalhos do IHGB no campo da educação durante o século XX. Antecedida por projetos como a Escola de Altos Estudos e a Academia de Altos Estudos, da qual deriva boa parte de sua organização institucional, a Faculdade traz à tona o ímpeto de participação e legitimação do IHGB em grandes projetos políticos e culturais em construção nos primeiras décadas do século como a criação da Universidade do Rio de Janeiro. Nesse sentido, esta proposta de estudo visa contribuir para a análise do IHGB como um lugar de poder atuante no campo educacional, inserido nas disputas sociais concernentes a este âmbito no contexto republicano, assim como instância produtora de práticas de ensino e promotora de políticas culturais.

O desejo de obter o reconhecimento oficial dos diplomas, permeia todos os processos de reformulação. Ser autorizado formar profissionais em áreas políticas e sociais estratégicas, como o funcionalismo público e o círculo intelectual e docente, resgataria a posição de prestígio do IHGB, abalada pela instalação da República e empreenderia as representações do Instituto sobre educação. Daí a veemente oposição à empreitada nos conflitos por espaços de poder. Tendo o arcabouço teórico da História Cultural como referencial são analisados os dos objetivos políticos e as representações em disputas sobre modelos de educação, bem como na construção de espaços e estruturas de ensino no período localizado. Nesse sentido, as fontes utilizadas são múltiplas e compostas pelo Regulamento da Faculdade, juntamente com seus programas e documentos administrativos, além de materiais compilados nas discussões da Câmara dos Deputados e na imprensa. Assim, pretendemos localizar o IHGB como uma das instituições participantes do processo de construção dos sistemas de ensino e das políticas para a educação durante o início do século XX.

¹ Programa de Pós-graduação em Educação, linha Cultura, Filosofia e Historiografia da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

A proposta de tomar o IHGB como instituição atuante no campo educacional, no início do século XX, decorreu do desenvolvimento da pesquisa de Iniciação Científica que propunha investigar quais as relações entre o IHGB e as reformas educacionais dos anos 1920 e 1930². A partir daí tomamos conhecimento da existência de uma instituição de ensino fundada pelo IHGB no início dos anos 1910. O primeiro contato com o tema da Faculdade de Filosofia e Letras do IHGB foi através do artigo de Lucia Maria Paschoal Guimarães³, que nos permitiu expandir e aprofundar as análises sobre o assunto ao longo da graduação⁴, e descobrir outros desdobramentos e questões intrigantes sobre essa empreitada o longo do mestrado⁵.

Dentre os estudos sobre a configuração da história da educação como um campo, os trabalhos de Mirian J. Warde⁶ e Marta Carvalho foram

² Projeto de Pesquisa: O Debate sobre Educação e Ensino Secundário no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: (1920-1930). Vigência: 2011-2012; aluna:Thaís de Melo, graduação em História pela Universidade Federal de São Paulo; EFLCH , Orientador: Prof^o Dr^a Maria Rita de Almeida Toledo, Processo FAPESP 2011/16740-8.

³ GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. A presença do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no campo da educação superior: o projeto da Academia de Altos Estudos – Faculdade de Filosofia e Letras (1916-1921). *Revista de História*. São Paulo, n. 141, dezembro de 1999.

⁴ MELO, Thaís de. *Alberto Torres e a Educação*. Monografia.- Departamento de História-Universidade Federal de São Paulo,2013.

⁵ MELO, Thaís de. Da Academia de Altos Estudos à Faculdade de Filosofia e Letras: uma empreitada do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no campo da educação (1915-1922) Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo , Escola de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Departamento de Pós-graduação em História, 2016.Orientador (a): Prof^o Dr^a Maria Rita de Almeida Toledo, Processo FAPESP:2013/22879-4

⁶Os trabalhos de Mirian Warde estabelecem análises e mapeamentos sobre a construção e reordenações da história da educação brasileiro como campo de pesquisa. Warde identifica ao menos dois momentos de inflexão nesse processo, o primeiro seria durante os anos 1940 e 1950, com a produção de obras de referência, como *A Cultura Brasileira*, de Fernando de Azevedo, e reformas educacionais. Tais correntes de pensamento e investigação foram consolidadas como modelos para uma historiografia sobre educação nos programas de pós-graduação em Educação, criados nos anos 1970. Um segundo momento seria o das renovações teóricas e metodológicas advindas do contato mais aproximado das práticas historiográficas do campo da História durante os anos 1980, as quais também estavam em processo de redefinições. Segundo Carvalho uma “memória dos renovadores” operou um deslocamento da história da educação do âmbito da investigação histórica para o campo pedagógico, inserindo-a como um instrumento explicativo das condições em que se davam o desenvolvimento, ou não, dos sistemas de ensino e pensamentos educacionais. Nesse movimento a história da educação não foi “[...] instituída como especialização temática da História, mas como ‘ciência auxiliar da educação’” (WARDE, 1984,p.2). Mesmo entre as *ciências da educação*, a História ocupava um lugar inferior às principais disciplinas de referência⁶ como a Psicologia, a Sociologia e a Biologia⁶. Tais aportes eram articulados para

muito importantes para localizarmos o IHGB como um lugar produtor de conhecimentos sobre a educação e também como instituição atuante na educação. Carvalho aponta para uma significativa herança metodológica das matrizes historiográficas do IHGB nos primeiros momentos dos estudos históricos sobre educação⁷. Isso permitiu identificar as intersecções e confluências de dois campos de estudos nem sempre conectados; a trajetória do IHGB e os percursos da história da educação no Brasil:

[...] é preciso considerar também que, no Brasil, diferentemente de outros países latino-americanos, a *universidade é uma instituição tardia*. Por isso a forte presença da tradição historiográfica produzida no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, na gênese dos estudos de História no Brasil, é matéria incontroversa”⁸ (grifos nossos)

Segundo a autora, a Instituição conformava um espaço de discussão, reflexão e pesquisa sobre “[...] tudo que nos é possível lembrar; o repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de recordar”⁹. Além disso, era o lugar autorizado a formular as interpretações sobre esses materiais, encabeçando os debates e as produções acadêmicas no período, tendo em vista a ausência do ambiente universitário para a construção de um campo de diálogos mais abrangente e plural. E os temas educacionais

compreender os mecanismos fisiológicos de aprendizado, para desenvolver no campo da Educação formas científicas de intervenção no processo de aprendizagem, porém passavam ao largo de questões sobre a construção de conhecimentos e sobre as delimitações da própria disciplina. Nesse sentido, buscamos identificar as interlocuções nem sempre explicitadas pelos dois campos; e de um lado, o lugar oficializado da produção da narrativa histórica no Brasil, preocupado com grandes questões políticas e identitárias (IHGB); de outro, uma crescente demanda pelo conhecimento do percurso de construção das políticas, metodologias e ideias educacionais vinda de outra disciplina, a pedagogia. Cf. WARDE, Mirian. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em Aberto*. Brasília, Inep, v. 3, n. 23, p. 1-6, set-out 1984; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A História da Educação no Brasil: Tradições historiográficas e a reconfiguração de um campo de pesquisa. In: _____: *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9-80.

⁷ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Revisando a Historiografia Educacional Brasileira. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Educação, Memória, História: Possibilidades, leituras*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 375-399.

⁸ Idem, *ibidem* p. 381

⁹ GUIMARÃES, *op. cit.* APUD: NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993, p. 472.

estavam inseridos nessa dinâmica, como parte da bibliografia sobre assunto¹⁰ ratifica e assinala a fertilidade dessa abordagem.

Alguns aspectos sobre o IHGB

Agremiação intelectual fundada em 1838 “debaixo da imediata proteção de S. M. I o Senhor D. Pedro II”¹¹, o *Instituto Histórico e Geographico Brasileiro* representou uma instância de discussão e produção do que se chamou de “memória nacional”. A narrativa historiográfica buscava consolidar uma ideia de unidade sociopolítica a partir da construção de um passado comum, marcado pela continuidade dos processos históricos¹². Durante o século XIX, a instituição funcionou “a serviço do império e de seu imperador”, promovendo estudos sobre os diversos interesses históricos, geográficos, etnográficos, econômicos e sociais do território brasileiro, bem como sobre o próprio Imperador Pedro II¹³.

Dentre outros fatores, o Instituto atua como um lugar de legitimidade para a produção de um conhecimento histórico acadêmico e, por isso, uma instância autorizada a “traduzir” esses conhecimentos em materiais didáticos. Isto sinaliza, segundo Bittencourt, um movimento gradual de

¹⁰ CF: HOLLANDA, Guy de. Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956). Rio de Janeiro: INEP – Ministério da Educação e Cultura, publicado por: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1957. Hollanda apresenta o IHGB como uma instituição de referência no processo de elaboração dos currículos de história.; VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA, Luciano Mendes de Filho. “História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)”. *Revista Brasileira de História*: v. 23, n. 45, jul. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882003000100003>>. Acesso em: 12 jan. 2012 GOMES, Angela de Castro. A República, A História e o IHGB. São Paulo: Fino Traço Editora, 2009; GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construtores de identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu Editora, 2004; KUHLMANN JR. Moysés. “Raízes da historiografia educacional brasileira (1881 - 1922)” *Cadernos de Pesquisa*, 106, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Março de 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000100008&script=sci_abstract&tlng=pt> consultado em 12/01/2012

¹¹ REVISTA do IHGB – capa – Tomo I, 1839.

¹² GOMES, Angela de Castro. A República, A História e o IHGB. São Paulo: Fino Traço Editora, 2009., p. 8.

¹³Aspecto constatado pelas várias publicações referentes às viagens, ações e informações biográficas do monarca, presentes nas *Revistas do IHGB* de 1854, 1856 e mesmo após a proclamação da República, como nos tomos 661-662 de 1903, tomos 681-682 de 1905, tomos 741-742 de 1911 e tomo 98, v. 152, de 1925, que traz um panorama biográfico e político de D. Pedro II e sua administração imperial, incluindo suas medidas acerca da instrução pública, embora este recorte não faça parte da temporalidade da presente pesquisa.

produção didática nacional, que opera de duas formas: desvencilhando-se da importação de materiais e traduções didáticas francesas e, ao mesmo tempo, imprimindo no âmbito escolar os conhecimentos históricos oficiais e a “memória nacional” produzidos no Instituto. Assim, assume um papel importante no processo de orientação ao que deveria ser ensinado.

Presença do IHGB na educação

Ousadia para alguns e serviços de utilidade pública para outros, os trabalhos educacionais do IHGB, concretizados na Academia de Altos Estudos e depois Faculdade de Filosofia e Letras, trouxeram à discussão pública - representada nas constantes publicações dos periódicos e veículos oficiais (Diário Oficial e Diários da Câmara) - temas como a legitimidade (ou não) do IHGB no campo da educação e a autoridade (ou não) para formar e conferir títulos. Além disso, a existência de uma instituição de ensino atrelada ao IHGB tencionava ainda mais delicadas relações de poder estabelecidas no campo cultural e acadêmico, competido pelos espaços de legitimação política.

Disputas e representações sobre o ensino superior

No *Diário Oficial* de 9 de abril de 1916, encontramos a primeira menção à Academia de Altos Estudos do IHGB, em breves quatro linhas do Expediente da Directoria do Interior: “Accusou-se o recebimento do officio do Director da Academia de Altos Estudos, communicando a organização da mesma academia e agradeceu-se”¹⁴. O diário não fornece maiores informações. É interessante ressaltar que a Lei Orgânica do Ensino Superior de 1911 (ou Reforma Rivadávia Corrêa) trazia maior autonomia de criação e funcionamento das instituições de ensino¹⁵, atrelando a criação e funcionamento às condições de suficiência financeira de cada uma, o que, para nós, impulsionou a estruturação formal da iniciativa do Instituto¹⁶. Sendo assim, uma vez que as instituições “[...] tivessem recursos próprios

¹⁴ *Diário Oficial da União*, domingo, 9 de abril de 1916, p. 4425

¹⁵ “Art. 2º Os institutos, até agora subordinados ao Ministério do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autônomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo” (BRASIL, Lei nº 8.659, de 5 de abril de 1911).

¹⁶ Pelo novo código, as instituições de ensino seriam identificadas como corporações autônomas, com direitos à eleição de seus diretores, organização de seus programas e cursos, bem como do estabelecimento de taxas recolhidas pelos serviços prestados aos candidatos (matrículas, exames, diplomas e mensalidades dos cursos).

suficientes para seu funcionamento [...] prescindindo de subvenções governamentais, ficariam isentas [...] de toda e qualquer dependência ou fiscalização oficial, mediata ou imediata”¹⁷. Ao mesmo termo, a Lei não estabelece os procedimentos para registro ou criação de personalidade jurídica para tais instituições. O texto da Reforma opera o que alguns autores chamam de desoficialização do ensino superior¹⁸, permitindo que as instituições de ensino já existentes, e as que fossem criadas a partir de então, funcionassem sem a fiscalização dos órgãos regulamentares do poder público e emitissem certificações e diplomas com a mesma validade dos documentos expedidos pelos estabelecimentos oficiais. A redução da presença do Estado na fiscalização de assuntos educacionais e a perda da exclusividade na administração de instituições educacionais decorrem, em certa medida, dos longos debates e múltiplas interpretações relacionadas ao ensino livre¹⁹ e ao papel que as instituições de ensino superior/universitárias deveriam ter no processo de organização e formação das estruturas sociais no Brasil, ocorridos ao longo dos séculos XIX e XX.

A janela de oportunidades para criação de instituições de ensino aberta pela legislação de 1911 gerou um grande crescimento do número de instituições superiores – denominadas por Cunha de “universidades de vida curta”²⁰. A difusão de instituições que podiam formar e “produzir” profissionais diplomados causou incômodos e debates em diferentes círculos, sendo claramente expressos em um dos pareceres da comissão de instrução na câmara dos deputados:

[...] se reconhece a inconveniência da multiplicação das academias que, conforme allegam seus adversários, vivem a disputar aos campos e às industrias os

¹⁷CURY, C.R.J. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em :< file:///C:/Users/Thais%20de%20Melo/Desktop/Projeto%20Doc/Desoficializa%C3%A7%C3%A3o,%20CURY.pdf >. Ver também: CUNHA, Luiz Antonio. *A Universidade Temporã: da colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1986, p. 181.

¹⁸ CUNHA, Luiz Antonio. *A Universidade Temporã: da colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1986, p. 179

¹⁹ BARROS, Roque Spencer Maciel de. A Ilustração brasileira e a ideia de Universidade. *Boletim n° 241*. História e Filosofia da Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1959

²⁰ CUNHA, Luiz Antonio. *A Universidade Temporã: da colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1986 p. 177. O autor trabalha a trajetória de diversas instituições originárias em anos anteriores à Lei Orgânica, como a Universidade de Manus, de 1909, mas reconhece no período posterior à Lei de 1911 o aumento dos projetos de faculdades, faculdades livres e universidades em circulação e discussão no país.

elementos que lhes são indispensáveis e onde seriam mais úteis, e neste caso urge restringir o seu numero ao minimo possível. As academias são viveiros de parasitas porque os seus alumnos, em vez de procurarem uma profissão que contribua para a prosperidade econômica do paiz, destinam-se à vida fácil e inutil da burocracia, que é porta da ociosidade.²¹

Tendo sido publicado em 1916, no Diário do Congresso, o trecho retoma algumas das críticas à lei de 1911 que, por sua vez, impulsionaram a promulgação da lei de 1915. A reforma Carlos Maximiliano reestabelecia as condições para o reconhecimento oficial de instituições superiores e equiparação às faculdades e colégios federais.

A nova Reforma mantinha os critérios de autonomia de criação e funcionamento de instituições superiores particulares, mas trazia outros termos para a emissão e reconhecimento dos diplomas expedidos. Reestabelecendo as prerrogativas de documentos oficiais e a função de fiscalização dos sistemas de ensino, a Reforma instaura o Conselho Nacional de ensino, responsável pelo processo de autorização de inspeções nas instituições, acompanhamento e outorga da chancela oficial ao documentos da faculdade, academia, escola, etc. Segundo Cunha, a “vida curta” de muitas dessas instituições decorreu das insistentes tentativas de obtenção da chancela oficial²², com processos longos e que consumiam tempo e recursos, sendo a Universidade de São Paulo de 1911 um dos casos mais emblemáticos desses processos²³. Se, por um lado, o não reconhecimento

²¹ Discussão de parecer da Comissão de Instrução Pública na Câmara dos Deputados. DCD12/09/1916 p. 3072

²²“ O caso das universidades [de vida curta], todas passageiras, mostra o quanto foi importante para o ensino superior o Brasil a chancela governamental aos diplomas, condição necessária aos privilégios ocupacionais procurados pelos estudantes.” CUNHA, Luiz Antonio. *A Universidade Temporã: da colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1986 p.189

²³ Fundada por Eduardo Guimarães e Luis Antônio dos Santos em 1911, a Universidade de São Paulo oferecia cursos em todos os níveis escolares (primário, secundário e superior). Contando com simpatia e apoio do governo do estado e de membros da elite paulistana, recebeu significativas doações e contava com importantes profissionais em seu corpo docente. Segundo Cunha, a instituição contou com boas instalações e pleno funcionamento entre 1913 e 1916. O reestabelecimento da oficialidade dos diplomas com a reforma de 1915 colocou os documentos emitidos pela Universidade em suspensão. O tema foi debatido e estudado por diferentes personalidade políticas e jurídicas, sendo alvo de um estudo/ manifesto enviado ao presidente Epitácio Pessoa. O estudo intitulado *Direito Adquirido*, aborda, de maneira geral, a questão da manutenção dos direitos concedidos por lei anteriores nas legislações subsequentes, ou seja, reivindica que os diplomas emitidos antes da lei de 1915 sejam

esvaziava as faculdades, por outro, as tentativas de obtê-lo dificultavam seu funcionamento.

Nesse contexto ocorrem as movimentações dos organizadores Academia de Altos Estudos do IHGB para conseguir o reconhecimento oficial dos seus futuros diplomas. Na ata de reunião ordinária de 28 de outubro de 1916, publicada no *Diário Oficial* de 4 de novembro do mesmo ano, Max Fleiuss, secretário do Instituto e também da Academia, sinalizava a questão:

Pedi depois a palavra o Sr Fleiuss que sugeriu a necessidade de ser nomeada uma comissão que estudasse os meios de tornar efficientes os diplomas que vierem a ser expedidos pela Academia. Depois de algumas observações o presidente da sessão nomeou para essa comissão, além do secretário, os Srs João Luiz Alves, João de Lyra Tavares, João Cabral, Homero Baptista, Laudelino Freire e Victor Vianna, comissão esta que se deverá reunir na primeira terça feira, 31, as 9 horas da noite no Instituto Histórico.

O caminho prescrito pela Reforma Maximiliano estabelecia a necessidade da fiscalização da instituição pelo Conselho Superior de Ensino, obedecendo à carência de um ano de funcionamento da instituição para o início do pedido de fiscalização, além da taxa a ser paga pelo serviço.²⁴ Dentre outros aspectos, a análise dos processos de construção e reformulação da Academia do IHGB permite observar um período privilegiado da própria história da construção dos sistemas educacionais no Brasil, acompanhando além das legislações, as mudanças nos perfis curriculares e institucionais que vão construindo os diferentes níveis escolares. Percorrendo as entrelinhas dos processos de reestruturação dos propósitos da Academia, buscamos compreender as representações elaboradas a respeito da função e do lugar do

reconhecidos e validados sob a vigência da lei de 1915. A montagem do documento, com pareceres, cartas e estudos profundos de jurisprudência, indicam a sensibilidade e importância do assunto para as instituições de ensino no período. CF: Faculdades Livres e a Universidade Brasileira. *Direito Adquirido*. Faculdade de Direito- São Francisco- USP, 1911. Ver também ANTUNHA, Heládio Cesar Gonçalves. Universidade de São Paulo: fundação e Reforma. São Paulo: Ministério da Educação e Cultura, 1974.

²⁴“ **Art. 11. As academias que pretenderem que os diplomas por ellas conferidos sejam registados nas repartições federaes, afim de produzirem os fins previstos em leis vigentes requererão ao Conselho Superior do Ensino o deposito da quota de fiscalização na Delegacia Fiscal do Estado em que funcionarem.**” BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915

Instituto no cenário educacional. Longe da postura de atribuir uma *excepcionalidade*²⁵ à iniciativa estudada, procuramos identificar os elementos que permitiram sua existência, delinearam suas formalidades e que tencionaram seus desdobramentos, localizando a Academia no panorama das possibilidades históricas em que se encontrava.

As constates publicações de críticas e o acentuado processo de desestruturação da Faculdade do IHGB após os movimentos para integrá-la à Universidade, apontam para a ocorrência de um profundo incômodo com a atuação do Instituto num âmbito tão estratégico para o ordenamento da elite política e intelectual. Se por um lado podemos localizar a empreitada do IHGB num cenário histórico em que muitas instituições surgiram e tiveram “vida curta”, de outro, rotular esta experiência no campo educacional sem analisar profundamente seus impactos, problemáticas e inflexões seria ignorar as múltiplas possibilidades de desenvolvimento dos processos históricos.

Considerações finais

Como Escola ou como Academia, é possível dizer os projetos educacionais representaram significativa mobilização em torno da atuação do Instituto na educação, servindo como bases para o desenvolvimento de um perfil de uma instituição educacional gestada no Instituto. Desse modo, podemos ler a presença do IHGB na educação sob três aspectos: a partir das bases metodológicas de compilação de fontes para o estudo de assuntos educacionais; pela circulação de seus membros em instituições de ensino e esferas políticas e administrativas da educação, e pela produção de projetos educacionais, e políticos, de participação no sistema de ensino em construção no período estudado.

Se as Conferências Abertas representaram um espaço de aquisição de experiências sociais, tendo o IHGB, em parceria com a Biblioteca Nacional, o papel de promotor de uma prática cultural diferente das assembleias e conferências habituais, a organização de uma instituição educacional como a Academia, e posteriormente a Faculdades, representa uma firme decisão do Instituto em participar dos debates e conflitos inscritos no âmbito do ensino e da educação como um todo naquele período.

Certamente que as reformas curriculares, estatutárias e as alterações do nome (Escola, Academia e Faculdade), respondiam a outras demandas

²⁵ GINZBURG, Carlo. *O Nome e o Como*. In: CASTELNUOVO, Enrico; GINZBURG, Carlo; PONI, Carlo. *A Micro-História e outros ensaios*. Lisboa: DIFEL, 1989. p. 175

além das discussões internas e de expansão dos cursos. Mas, identificamos que tais movimentos visavam alcançar a permissão para emitir certificações (diplomas) e garantir o reconhecimento da documentação por outras instituições do Estado. As significativas oposições a este objetivo e ao projeto do IHGB ressaltam a complexidade e a centralidade que os assuntos educacionais possuem no jogo político de construção e legitimação de uma ordem social. Desse modo, pudemos observar o Instituto com um dos agentes que participou das disputas ocorridas no campo nas primeiras décadas do século XX, dando especial atenção às relações estabelecidas com as mudanças políticas que ocorriam no país. Nessa chave, buscamos compreender a atuação educacional do IHGB na como um movimento de expansão das atividades da instituição, com objetivo de permanecer no cenário político e intelectual do início da República.

Além disso, a leitura permite localizar a atuação de parte dos sócios como movimentos engajados no campo da educação. A ideia de que era preciso “revelar o Brasil aos brasileiros por meio das letras” perpassa os diferentes momentos da iniciativa educacional organizada pela instituição. Desde as primeiras Conferências até as formalizações da Faculdade a ideia de necessidade de atuação nesse campo está colocada. Assim como a noção de que faria parte de uma função social atribuída ao próprio ambiente que partilhavam. Como estudiosos e conhecedores dos saberes acadêmicos, estariam autorizados e inclinados a exercerem tais funções.

Bibliografia Fundamental

ANTUNHA, Heládio Cesar Gonçalves. *Universidade de São Paulo: fundação e Reforma*. São Paulo: Ministério da Educação e Cultura, 1974

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A Ilustração brasileira e a ideia de Universidade*. **Boletim nº 241**. História e Filosofia da Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1959

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Revisando a Historiografia Educacional Brasileira*. In: CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CATROGA, Fernando. *Os modelos de universidade na Europa do século XIX*. In: PINTASSILGO, Joaquim (Orgs.) **Modelos culturais, saberes pedagógicos e instituições educacionais**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2011.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

de. **A invenção do cotidiano: 1 Artes de Fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**.

Tradução: Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Temporã: da colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1986

CURY, C.R.J. *A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

GINZBURG, Carlo. *O Nome e o Como*. In: CASTELNUOVO, Enrico; GINZBURG, Carlo; PONI, Carlo. **A Micro-História e outros ensaios**. Lisboa: DIFEL, 1989. p. 175

GOMES, Angela de Castro. **A República, A História e o IHGB**. São Paulo: Fino Traço Editora, 2009

GASPARELLO, Arlette Medeiros; VILLELA, Heloisa de Oliveira S. *Uma identidade social em formação: Os professores secundários no século XIX brasileiro*. **SBHE**: UFF, 2009. p. 45

GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. *A presença do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no campo da educação superior: o projeto da Academia de Altos Estudos – Faculdade de Filosofia e Letras (1916-1921)*. **Revista de História**. São Paulo, n. 141, dezembro de 1999

LACOMBE, Américo Jacobina. *Lideranças e expressões no Instituto Histórico*. In: WEHLING, Arno (Org.). **Origens do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: idéias filosóficas e sociais e estruturas de poder no Segundo Reinado**. Rio de Janeiro: IHGB, 1989

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1984

MENEZES, Maria Cristina (Org). **Educação, Memória, História: Possibilidades, leituras**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

NUNES, Maria Thetis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1999

WARDE, Mirian. *Anotações para uma historiografia da educação brasileira*. **Em Aberto**. Brasília, Inep, v. 3, n. 23

ESTUDO DE POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS E IDENTITÁRIOS ASSUMIDOS POR SUJEITOS UNIVERSITÁRIOS EM EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO ACADÊMICO

BRITO, Robson Figueiredo (PUC-MG) ¹

Introdução

Este capítulo é resultado de um recorte da pesquisa de doutoramento intitulada Posicionamentos discursivos e identitários de sujeitos universitários em experiência de letramento acadêmico em um curso de Direito (Brito, 2019), em que trato de discutir e examinar o modo como os alunos constroem posicionamentos discursivos e identitários, bem como movimentos de pertença à comunidade universitária. Eles o fazem quando tomam a posição de sujeitos leitores e escritores de textos acadêmicos e científicos, a partir de sua inserção em uma disciplina curricular na graduação no curso de Direito, em uma IES (Instituição de Ensino Superior) em Belo Horizonte. Por sua vez, tal disciplina traz, em seu projeto didático-pedagógico, atividades que suscitam o surgimento de práticas discursivas de leitura e escrita no limiar da formação científica e profissional dos alunos.

Em minha prática docente, constato dificuldades de leitura, compreensão e organização da escrita por parte dos alunos. Observo também investimentos, modificações e processos de autorreformulação do sujeito que, ao longo da formação, foi se representando e se construindo como membro dessa comunidade discursiva – a Universidade. Como em qualquer campo, a operação com a língua[gem] não se dá de modo transparente, mas sim com a mediatização dos sujeitos em interações sociais, posto que não se chega ao real de forma direta.

Neste capítulo, procuro evidenciar o background do aluno, como leitor e escritor, para registrar sua voz e a posição identitária de sujeito, que foi assumindo posicionamentos discursivos na interação com o professor da disciplina e revelando movimentos de pertença à comunidade universitária da qual começou a fazer parte. Ressalto que tal enfoque vai de encontro ao que comumente se percebe nas pesquisas, em que a voz do professor é predominante.

¹ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras (Doutorado), Professor Adjunto I do Curso de Filosofia do IFTDJ.

A atividade de leitura e produção de texto proposta aos alunos para essa experiência foi elaborada considerando: i) a posição discursivo-dialógica assumida pelo professor (orientações, comandos e diretrizes para a leitura e a produção de texto); ii) os textos/discursos como produção de enunciados elaborados por Severino (2007).

Para a discussão e análise dos dados linguístico-discursivos no capítulo, em tela, pretendo mostrar parte de um exercício de leitura do capítulo de autoria de Severino (2007), que se enquadra didaticamente no seguinte aspecto: “A formação universitária: práticas de leitura sobre a articulação ensino-pesquisa e extensão universitária”, atividade didático-pedagógica organizada para documentar como os alunos projetam/representam e textualizam sobre a temática relacionada à Universidade, à Ciência e à Formação Acadêmica no âmbito das unidades de ensino da disciplina de MTC.

A parte do exercício que trago para análise trata das respostas relacionadas ao item do Protocolo de Leitura e Compreensão do Capítulo “Universidade, a Ciência e a Formação Acadêmica”, em que se encontra a seguinte proposta para os alunos: “Após a leitura do trecho acima e a reflexão sobre ele (excerto de VOLÓCHINOV, 2017²), você está convidado a ler todo o capítulo de Antônio Joaquim Severino, de maneira ativa (grifo meu), e deve fazer duas perguntas ao autor/texto a respeito do que pôde descobrir sobre os aspectos da Universidade, da Ciência e da Formação Acadêmica”.

Suporte Teórico

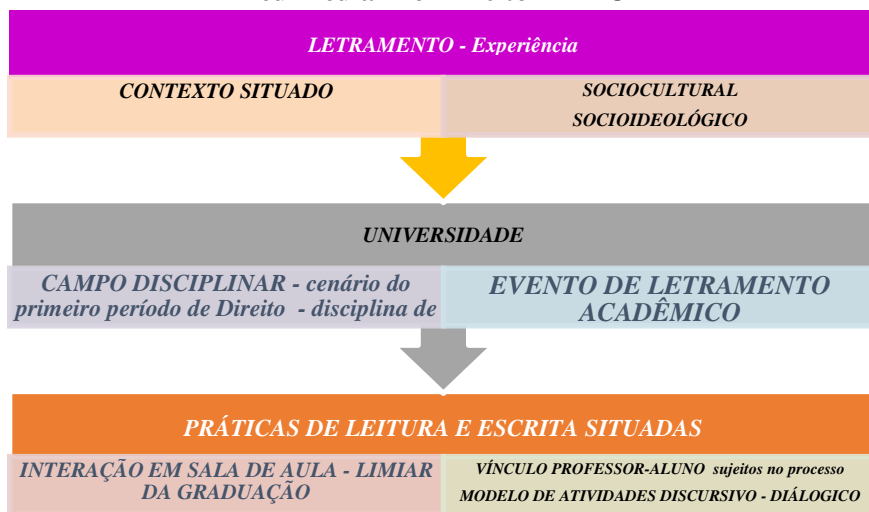
² O professor da disciplina apresenta no exercício, em destaque, uma citação de Volochínov (2017):

“Um livro, ou seja, um **discurso verbal** impresso também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso **é debatido em um diálogo direto e vivo**, e, além disso, é orientado **para uma percepção ativa**: uma análise minuciosa e uma rélica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc.).” (VOLÓCHINOV, 2017, p.219). Ele marca as palavras (em negrito) e em seguida pede que os alunos leiam o capítulo de maneira ativa no sentido evidenciado por Seriot (2015), que argumenta Acerca do Sujeito, na obra de Volóchinov e Bakhtin que no caso do primeiro autor se posiciona como objetivo imediato de estudar um tipo de “troca social”; troca na vida de todos os dias e a troca ideológica no sentido próprio do termo: de propaganda, escolar, científica, filosófica, em todas as suas variantes” e o segundo autor revela que o sujeito “... tem a particularidade de estar em “diálogo” permanente com a fala dos outros indivíduos, isto é, de responder ao outro e de antecipar sua reação.(SERIOT, 2015 p. 15)

Apoiado no modelo ideológico de letramento proposto por Street (2014) busco explicitar que os encadeamentos sociointeracionais que permeiam o letramento escolar, assim como as relações sociais que perpassam o vínculo professor-aluno, são essenciais nas práticas sociais concretas de leitura e escrita entre os indivíduos. Ainda levo em consideração que há diversas ideologias que atravessam esses sujeitos e interferem em suas práticas cotidianas em sala de aula e, em especial, nesse trabalho relativo às práticas de leitura e de escrita na experiência de letramento acadêmico que construímos em MTC.

Apresento um esquema que representa e sintetiza a experiência de letramento desenvolvida na pesquisa, posto que envolve sujeitos concretos e situados no contexto universitário, campo que julgamos propício para o desenvolvimento dessas práticas, as quais são tomadas como experiências de letramento acadêmico³ e, por essa razão, podem ser ilustradas como a seguir:

Esquema 1 – Experiência de Letramento Acadêmico em disciplina curricular no Direito – MTC



Fonte: elaborado pelo autor.

³ Desenvolvimento de práticas discursivas envolvendo a leitura e a escrita (leitura de textos científicos, de resumos, visita ao *site* da plataforma Lattes, vídeos, grupo focal, escrita de respostas a questionário de sondagem de aprendizagem, de reflexões sobre os textos científicos, construção de resumo, escrita de um diagnóstico da realidade das escolas da Educação Básica tomadas como campo da prática investigativa extensionista, produção de banners) no contexto da Disciplina Curricular de Metodologia do Trabalho Científico.

Na disciplina em contexto, as práticas de leitura, escrita e produção de textos são reconhecidas como não homogêneas e se sustentam em um modelo de condução de atividades didático-pedagógicas sob o enfoque discursivo-dialógico, conforme expresso no esquema 01. Tal enfoque tem, necessariamente, a pretensão de engajar os universitários nessas práticas para fazer revelar o modo como constroem, discursiva e identitariamente, os significados de suas leituras e escrituras, compreendidas como sendo produtos da história, da cultura e dos discursos, conforme se ilustrou no referido esquema.

Algumas noções referentes às categorias Leitura, Leitor e Escritor

Considero que o sujeito pode ocupar o lugar de falante, leitor e escritor no âmbito das práticas discursivas organizadas a partir das relações entre a história e o código (língua-linguagem) em diversos contextos socioideológicos. Discuto as noções de leitura, leitor e escritor com base nos pressupostos do Círculo de Bakhtin e da Análise do Discurso para fundamentar teoricamente o exame do material linguístico da pesquisa, dado que percebemos nessas noções pontos que têm certa proximidade.

Duas importantes categorias são essenciais para serem explicitados nesses campos teóricos: os de linguagem e de discurso. Para o Círculo de Bakhtin, estes conceitos são considerados como essencialmente dialógicos, com uma ligação circunstancial com a vida e, por isso mesmo, sem qualquer possibilidade de serem entendidos como algo neutro e fora de um contexto socioideológico (BARROS, 2005). Para a Análise do Discurso, tais categorias são pensadas como fenômenos que devem ser estudadas não somente em conexão com o sistema interno que os organiza e rege, mas em consonância com as formações ideológicas que os atravessam em um dado espaço socioideológico (BRANDÃO, 2006).

As categorias de linguagem e discurso podem iluminar o entendimento acerca das relações entre o sujeito, o código (língua/linguagem) e a história. Cada campo discursivo, a seu modo epistemológico⁴, oferece contribuições acerca dessas relações, o que necessariamente explicita suas teorias do discurso, do texto e as operações do sujeito na e pela linguagem, a exemplo da construção e elaboração da

⁴Ancorado na categoria de epistemologia proposto pelo dicionário Oxford (BLACKBURN, 1997), compreendo que o modo epistemológico se alicerça e se relaciona aos processos de formação do conhecimento e à estruturação de uma pirâmide que congrega os fundamentos teórico-metodológicos de uma teoria e/ou um campo teórico.

leitura e da escrita e do modo como esse sujeito ocupa o lugar de leitor e escritor. O sujeito falante, na condição de leitor e escritor, significa e produz sentidos a partir do modo como lida com as manifestações da linguagem no contexto sócio-histórico em que está imerso.

O sujeito se organiza a partir do domínio linguístico e discursivo que estabelece com os signos, na esfera ideológica. Por esse motivo, registra, na relação texto, língua e linguagem, elementos da ordem do repetível e do não repetível para se incluir na comunicação discursiva, o que é destacado por Brait (2005) na perspectiva do Círculo de Bakhtin. O próprio pensador russo demarca que o processo de autoria de um texto está intimamente relacionado a um sujeito que fala e escreve, posto que texto, discurso e língua(gem) se interconectam de maneira constitutiva.

Sob o enquadre do pensamento do Círculo de Bakhtin, a leitura de um texto sempre supõe uma interação, uma interlocução, que pode suscitar réplica, uma vez que as palavras não são neutras, de modo que o sujeito lê, compreende e comenta responsivamente a respeito do que o texto dialoga. Sobre isso, Bakhtin (2016, p. 115) argumenta: “A alma do compreendedor não é uma tábula rasa, a palavra luta com ela e a reorganiza”. O sujeito está convidado a lutar com os recursos linguísticos advindos desse diálogo, o qual “[...] envolve enunciados de ao menos dois sujeitos, mas sujeitos interligados por relações dialógicas [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 114).

Posso considerar que um texto/discurso está povoado por vozes sociais, que se entrecruzam continuamente, fazendo com que o sujeito responda sempre à cadeia de enunciados que o compõem numa luta com os recursos linguísticos. Como ressalta Volóchinov (2017, p. 173) “para um falante, a forma linguística é importante não como um sinal constante e invariável, mas como um signo sempre mutável e flexível”.

A luta com os recursos linguísticos supõe a orientação para réplica, tal qual aduz Bakhtin (2016, p. 116): “Todo discurso termina, mas não no vazio, e dá lugar ao discurso do outro [...], à expectativa de respostas, de emoção [...]. Todo enunciado é por natureza uma réplica do diálogo (comunicação e luta)” (BAKHTIN, 2016, p. 114).

A partir do enquadre do Círculo de Bakhtin, observo que os atos de ler e de escrever presentes no texto/discurso do autor envolvem uma interlocução não somente entre os leitores particulares, mas também entre as possíveis representações de leitor e autor. Essas representações podem suscitar, além de posições de identificação dos alunos universitários que realizaram práticas de leitura e escrita, a manifestação de sinais referentes às imagens e inscrições de si presentes nos enunciados e nas formas de apropriação do discurso de outrem.

Continuando a reflexão acerca das noções supracitadas, recorro aos fundamentos da Análise do Discurso para alicerçar nossa discussão teórica. A noção de leitura, tomada sob o ponto de vista polissêmico, deve ser compreendida desde sua amplitude, posto que é o processo de atribuição de sentidos até o seu aspecto mais restrito, que se vincula ao processo de aprendizagem (saber ler e escrever), como afirma Orlandi (2012).

Cabe destacar que a leitura, sob o enquadre discursivo, deve ser entendida como um processo de estabelecimento de sentidos, considerados os seus diversos e múltiplos modos de apreensão. Nesse processo, o sujeito-leitor tem uma historicidade, e tanto ele quanto os sentidos da leitura são determinados histórica e ideologicamente (ORLANDI, 2012).

Ao mencionar o processo de produção textual, a autora destaca que ele se configura a partir de inter-relações entre o leitor virtual e o leitor real em maior ou menor grau. Com isso, tece considerações que vão além da dinâmica do processo, entre as quais destacamos os chamados modos de leitura. Organizo, abaixo, um quadro que sintetiza e ilustra os modos propostos pela pesquisadora.

Esquema 2 – Os modos de leitura na perspectiva discursiva

MODOS DE LEITURA	CONEXÃO COM O TEXTO	CONEXÃO COM O AUTOR
1º MODO DE LER	“Relação do texto com o autor”	“Pergunta: o que o autor quis dizer?”
2º MODO DE LER	“Relação com outros textos”	“Pergunta: em que este texto difere de tal texto?”
3º MODO DE LER	“Relação do texto com o seu referente”	“Pergunta: o que o texto diz de X?”
4º MODO DE LER	“Relação do texto com o leitor”	“Pergunta: o que você entendeu?”
5º MODO DE LER	“Relação do texto com aquele para quem se lê (se for o professor)”	“Pergunta: O que é mais significativo neste texto para o professor Z? o que significa X para o professor X”

Fonte: Elaborado pelo autor com dados retirados de Orlandi (2012, p. 11).

Os modos de leitura supracitados na ilustração acima não têm a pretensão de serem recortes tão precisos e estanques. Eles estão interligados e se inter-relacionam, por causa disso, marcam no consenso e no dissenso as relações que o leitor pode estabelecer durante o processo de leitura de um documento escrito (no caso um texto e/ou artigo científico).

O quadro pode se constituir uma chave analítica de suma importância para o trabalho de pesquisa, posto que a dinâmica de ler engloba o autor-leitor e suas relações como sujeito e, por esse motivo, os modos de ler serão tomados como aspectos fundantes para o trabalho de significação e sentidos dessa prática. Orlandi (2012) deixa entrever em sua argumentação que o saber ler está concatenado ao modo de apreender como o texto se inaugura significativamente.

Os exercícios de leitura e compreensão de texto, componentes das atividades didático-pedagógicas orientadoras da prática de leitura e escrita, foram organizados considerando-se as condições de produção no processo de leitura. Isso é consoante com o que a autora sinaliza a respeito dos jogos interlocutivos entre leitor, autor e texto, ultrapassando os limites da simples atividade de ler (o ato em si → fazer leitura).

O caminho metodológico da pesquisa

A metodologia aborda, por meio da pesquisa qualitativa, as maneiras como os grupos sociais conduzem suas vidas por um período de tempo. As atividades didático-pedagógicas, que se constituíram no corpus de análise linguístico-discursiva dos dados produzidos, resultaram da atividade de leitura e escrita desenvolvida durante a pesquisa de doutoramento, com 75 alunos matriculados na disciplina de MTC, no curso de Direito em uma IES privada, em Belo Horizonte, Minas Gerais, região sudeste do Brasil.

Os exercícios de leitura e escrita foram construídos com base em minha prática docente e com a contribuição da orientadora da tese, uma vez que o delineamento das questões dos exercícios e da produção da carta ancoraram-se na perspectiva dialógico-discursiva, sob o enquadre dos estudos do Círculo Bakhtiniano, indicando que a língua(gem) constrói-se por meio de um processo de interação social.

A atividade de ler e escrever academicamente na pesquisa de doutoramento se transformou em atividades didático-pedagógicas que resultaram na constituição do *corpus* para a análise linguístico-discursiva dos dados produzidos. Na pesquisa de doutoramento, documento/registo um período de quatro meses, durante o decorrer do segundo semestre de 2016, tempo no qual os alunos cursaram a disciplina de MTC e realizaram várias

atividades de leitura e escrita (para este trabalho, selecionei apenas parte de uma atividade de leitura).

Para a escolha do material linguístico produzido pelos alunos, utilizei-me da conceituação de amostra intencional não probabilística que é, conforme aduzem Costa e Costa (2014), um tipo de amostragem em que se prevê seleção dos membros da população estabelecida com base nos princípios de referência do próprio pesquisador, como disposto no quadro a seguir:

Quadro 01 – Alunos escolhidos pelo pesquisador – produção textual

Alunos código AM = aluno manhã AN = aluno noite	Sexo	Idade	Escola em que estudou	Renda familiar	Raça/Cor	Trabalho ou não
AM01	Masculino	18 anos	Rede Pública	Nove salários mínimos	Branca	Não Trabalha
AM02	Feminino	19 anos	Rede Privada	Oito salários mínimos	Branca	Não Trabalha
AN01	Masculino	26 anos	Rede Pública	Quatro salários mínimos	Preta	Trabalha
AN02	Feminino	46 anos	Rede Pública	Quatro salários mínimos	Preta	Trabalha

Fonte: Dados da pesquisa

Pela natureza de cunho qualitativo da pesquisa que ora apresento, defendo que a leitura a respeito dos dados produzidos pelos quatro alunos para a composição de uma amostra não probabilística, como exibido no quadro anterior, está em consonância com o que Lahire (2004, p. XI)

argumenta em relação à forma de analisar socialmente os sujeitos. O autor explica que “o indivíduo não é redutível a seu protestantismo, ao seu pertencimento de classe, a seu nível cultural ou a seu sexo. É definido pelo conjunto de relações, compromissos, pertencimentos e propriedades, passados e futuros”.

A argumentação para justificar a escolha do material textual dos participantes, alunos selecionados para a etapa de análise (neste capítulo, analiso apenas a produção de um aluno), está relacionada à linha do que os autores Lahire (2004) e Frank (2005) consideram – não há, em pesquisa qualitativa, um registro único dos sujeitos participantes.

O trabalho de análise: desvendando as marcas linguístico-discursivas

O objeto da análise é o exame linguístico-discursivo de parte dos dados que correspondem ao Eixo Temático 01 (organizado em torno do tema “Formação Universitária – Práticas de Leitura e Escrita sobre a Articulação Ensino-Pesquisa e Extensão Universitária”) e versa sobre o exame de respostas dadas por um aluno à propositura feita pelo professor, conforme já apresentado na introdução deste artigo.

O exame das marcas linguísticas, sob o enquadre da Análise do Discurso, pode ser explicado sob o ponto de vista que irá orientar a análise do exercício de leitura de um capítulo de um texto científico. A questão fundamentada no quadro teórico escolhido é: “Como este texto significa?”, que servirá de baliza para orientar a compreensão de como os sujeitos leitores realizaram o processo de leitura do texto supradito.

Como analista, assumo que a linguagem não é transparente, como salienta Orlandi (2005), e que a relação linguagem/pensamento/mundo não é efeito de uma correspondência biunívoca entre tais termos. O efeito dessa relação sempre se estabelece de modo indireto, motivo pelo qual o sujeito, ao textualizar, reflete-se em seu trabalho com e sobre a língua(gem), com e sobre o texto/discurso.

O modo de perguntar dos alunos (selecionei apenas um dos quatro modos de perguntar para esta seção) ao autor do texto-fonte foi considerado uma primeira marca linguístico-discursiva substancial para o exame de posicionamentos, porque, como foi descrito nas condições de produção dessa atividade, isso pode sinalizar posicionamentos discursivos e identitários de um sujeito-leitor que foi estimulado pelo professor a produzir um questionamento a Severino (2007), autor de um texto que trata da formação acadêmico-científica e profissional no âmbito da Educação Superior, uma

vez que se constitui parte integrante do protocolo proposto para a leitura do capítulo.

Quadro 02 – Modos de perguntar dos alunos

Quadro01	O MODO DE PERGUNTAR AO AUTOR
AM01	“A que vc se refere quando cita no livro ‘forças de dominação, de degradação, de opressão e alienação’? Por que vc se refere a elas através desses adjetivos?”

Fonte: Dados da pesquisa

A pergunta disposta no quadro acima pode revelar posicionamento discursivo que o estudante, neófito no curso de Direito, assume ao ter contato com um texto acadêmico-científico, tal como se apresenta em nosso exame linguístico-discursivo a seguir.

O aluno AM01, ao formular sua pergunta citada no quadro 02, o faz assumindo um posicionamento de sujeito-leitor (curioso, inquieto – aquele que pretende assimilar de maneira significativa etapas concernentes ao processo de ensino-aprendizagem universitário). Ele também se mostra como sujeito de sua aprendizagem (que quer dialogar com o autor) a respeito do conteúdo apresentado na seção do capítulo que trata da necessidade do envolvimento da Universidade com a extensão.

O aluno, ao se posicionar, manifesta sua curiosidade em direção à prática de extensão e percebe os possíveis impedimentos de sua concretização (oriundos de uma estrutura sócio-histórica desproporcional que afeta as IES brasileiras) quando questiona: “A que vc se refere quando cita no livro: forças de dominação, de degradação, de opressão e alienação?”.

Na pergunta do aluno AM01, flagramos uma aproximação do sujeito-leitor em direção ao autor do texto, indicada na marca linguística que se evidencia no início da pergunta, quando o aluno faz uso de *vc*, abreviatura de *você* (pronomes pessoais, na segunda pessoa). Essa aproximação pode ser identificada na maneira como o pronome foi usado discursivamente pelo aluno, pois pode revelar a sua intenção de se dirigir ao autor do texto, mesmo que o desconheça – processo de leitura virtual (Orlandi, 2012),

interlocutor representado (Volóchinov, 2017).

Ao escrever daquele modo, o aluno que pergunta projeta, na construção discursiva, certa intencionalidade⁵, porque procura estabelecer uma relação de sentido com o outro no âmbito da leitura, o que possivelmente denota a sua compreensão do texto (modo de ler em conexão com o autor). Sobre isso, Orlandi (2012) argumenta a respeito das inter-relações circunstanciadas no processo da leitura entre o leitor virtual e o leitor real, em maior ou menor grau, já detalhado no capítulo teórico.

Ademais, percebo também que pode ser revelado o propósito de AM01 de mostrar, ao professor da disciplina (que dá o comando do exercício para a compreensão leitora do capítulo), que está assumindo, em seu posicionamento discursivo e identitário, a condição de aprendiz. Naquele momento, ele assume um papel ou uma função linguageira de sujeito aprendente, que está descobrindo e assimilando como se lê um texto científico.

Assim, a pergunta do aluno traz certa indicação do que o autor quis dizer para poder revelar seu anseio de se tornar partícipe da comunidade discursiva, o que pode ser denotado na tentativa de aproximação (uso de *vc*, assimilação da palavra de outrem – presença de palavras escritas pelo autor) com Severino, que é um professor universitário, escritor de textos, com obras acadêmico-científicas.

A descoberta empreendida pelo aluno pode estar ligada ao modo de ler que se evidencia na conexão do leitor com o autor no âmbito do entendimento do texto – 4º modo de ler (ORLANDI, 2012) –, para denotar que apreendeu o conteúdo apresentado no capítulo supracitado.

Na sua pergunta, AM01 introduz dois verbos com valência argumentativa, o que é expresso no trecho “A que vc se refere quando cita no livro [...]”. Ao escrever a pergunta desse modo, o aluno insere verbos que indicam, de um ponto de vista argumentativo, o discurso de outrem (DONAHUE, 2015), para demonstrar ao professor da disciplina que ele começa a captar elementos/características do discurso e da escrita acadêmica.

⁵ Opero com a noção de que todo dizer, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, está direcionado para uma res-posta, ou seja, uma tomada de posição do sujeito falante em direção ao auditório social que é pertencente ao enunciado ter um receptor presumido tal qual aduz Faraco (2013). E também em Charaudeau (2004 p.14) quando argumenta que: “[...] à maneira de Bakhtin (1984:285), que é preciso, ao sujeito falante, referências para poder se inscrever no mundo dos signos, significar suas intenções e comunicar. Isso é o resultado do processo de socialização do sujeito através da linguagem e da linguagem através do sujeito, ser individual e coletivo.”

Em seguida, AM01 usa as palavras que estão presentes no excerto “forças de dominação, de degradação, de opressão e alienação”, que vêm colocadas entre aspas, o que também pode evidenciar o seu movimento de se reportar ao discurso de outrem, já aprendido em sala de aula, uma vez que o professor da disciplina mostrou as regras da ABNT referentes às citações de enunciados do autor.

Além disso, o aluno, ao questionar o autor do capítulo utilizando-se do modo de ler citado anteriormente, nos dá pistas para que possamos captar um movimento de separação. De um lado está a marca de quem escreve (aluno leitor que inicia sua vida acadêmica – leitor que procura, na relação com o texto/discurso, diminuir a distância entre ele, leitor real, e o autor, chamando-o de *vc*).

De outro lado, está o autor do capítulo, membro da comunidade universitária que já está com lugar demarcado no processo de leitura, constituindo-se um sujeito do conhecimento, pois é referenciado com uma forma marcada no dizer que vem representado por aspas em palavras que são de autoria de outrem, no caso, o autor Severino.

Nesse gesto de separação, o aluno AM01, tomado pelo posicionamento discursivo de sujeito leitor/escritor, pode nos indicar que está fazendo um movimento de pertença à comunidade universitária. Ele deixa entrever que faz uso das regras, isto é, emprego de aspas – num primeiro plano, para o cumprimento das normas da ABNT, mas, num segundo plano, para a representação de uma possível negociação no discurso com o outro, que toca/influencia a homogeneidade do seu ato de dizer expresso na escrita (AUTHIER-REVUZ, 1990).

O movimento de pertença produzido pelo aluno AM01 quando pergunta ao autor do livro (um professor universitário), numa representação de interlocução, somente é possível porque recebeu o suporte de um outro membro dessa mesma comunidade, que é seu professor da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, o qual, antes da leitura, apresentou-lhe o texto, ensinou-lhe as regras da ABNT e o ajudou a se iniciar no percurso de ler um texto acadêmico-científico.

O estímulo dado pelo professor da disciplina nas discussões, em sala de aula, a respeito do autor do texto e do conteúdo apresentado no capítulo sobre Universidade, Ciência e Formação Acadêmica, pode ter possibilitado ao aluno tomar posição como um membro iniciante, na condição de aprendiz, que vai se introduzindo na comunidade acadêmico-universitária, uma vez que a atividade em tela lhe proporcionou a incorporação dessa maneira de pertencimento e posicionamento discursivo e identitário.

AM01, como aluno iniciante, apropria-se do posicionamento discursivo e identitário de leitor que inicia o seu processo de se tornar sujeito acadêmico e também convoca a comunidade universitária a recebê-lo ao escrever o seu questionamento sobre uma parte do que leu no texto.

Considerações Finais

A partir desta prática discursiva de leitura e escrita, os alunos começam a se perceber como estudantes universitários em formação. Ao perguntar, ao comentar, ao escrever e ao se projetar nas atividades, cada aluno deixou pistas desses valores que estão inseridos na educação superior, muito em decorrência de uma prática docente ancorada na perspectiva dialógico-discursiva que considera e tem por referência o aluno como sujeito de sua aprendizagem, sempre em construção.

Os alunos revelaram posicionamentos, valores e também mostraram que, ao praticarem a leitura e a escrita, começaram a se repositonar como estudantes responsáveis pelo seu processo de construção do conhecimento. Tal perspectiva está intimamente relacionada à produção efetiva de práticas investigativas por meio dos registros produzidos nas atividades didático-pedagógicas das quais participaram na referida disciplina, já anunciadas no seu modo de perguntar ao autor do texto acadêmico-científico.

A emergência dos posicionamentos discursivos possibilitou-me apreender que o aluno constrói, no processo de entrar em contato com a leitura de textos e artigos científicos, o seu projeto de dizer/escrever a partir das imagens que faz dos autores como pessoas que sabem, que têm algo a dizer. Dessa forma, consolidam a sua experiência como pesquisadores e especialistas no assunto, colocando-se às vezes em uma posição de respeito, de submissão, de certa distância. No entanto, posteriormente, o aluno efetiva possíveis aproximações com o autor virtual, trazendo-o para perto de si, reconhecendo seu modo de ensinar a lidar com o conhecimento científico no âmbito dessa comunidade discursiva que é a Universidade.

Os efeitos advindos do modo de escrever dos alunos podem ser reveladores do fato de que os estudantes iniciantes, na vida universitária, vão tecendo suas identidades de alunos de um curso de graduação de Direito de modo flexível, dinâmico, plástico. Dessa maneira, demonstram que a prática de leitura e escrita desenvolvida na disciplina os ajuda a se identificarem e a ocuparem essa condição de leitores/escritores, o que foi observado e flagrado por nós nos modos de perguntar, de citar o discurso do autor estudado, de negociar com o autor do texto e também de marcar seu lugar de dizer.

O que estes alunos escreveram, o modo como se posicionaram e projetaram, durante toda a pesquisa, em relação a uma atividade tão cara ao ambiente universitário, o ato de ler e escrever, são condições fundamentais para o processo de aprendizagem nesse campo, uma vez que propiciam o reconhecimento, no começo da graduação, de gêneros textuais próprios dessa esfera.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, nº19, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Editora 34, 2016. 174p.
- BLACKBAUM, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 118
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin dialogismo e construção do sentido**. Campinas, , Editora da Unicamp, 2005, p.25-36
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. IN: BRAIT, Beth **Bakhtin dialogismo e construção do sentido**. Campinas, , Editora da Unicamp, 2005,p. 87 – 98
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, S. R: Editora da UNICAMP, 2006, 4ª. ed. 96 p.
- BRITO, Robson Figueiredo. **Posicionamentos discursivos e identitários de sujeitos universitários em experiência de letramento acadêmico em um curso de Direito**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, PUC Minas, Belo Horizonte, 2019.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Trad. Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014. 555p.
- COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 140 p
- DONAHUE, Christiane. Evolução das práticas e dos discursos sobre escrita na universidade: estudo de caso In: Rinck, F. Boch, F. e Assis, J. A. **Letramento e formação universitária**. Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2015 p.309- 342
- FARACO, Carlos Alberto Faraco. **Linguagem e diálogo: as ideais linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo, 2ª. ed. : Parábola, 2013. 165 p.
- FRANK, Arthur W. **What is dialogical research, and why should we do it?** Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/7667742>>. Acesso: 17 jun. 2017. Trad. Robson Figueiredo Brito

- LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Trad. Didier Martín, Patrícia Chittoni Ramos Reuillard, Porto Alegre, Artmed, 2004 , 334p.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 9ª. ed. , São Paulo, Cortez, 2012, p.160.
- RISTOFF, Dilvo. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação**. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2014, vol.19, n.3, pp.723-747.. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010> acesso em marc.2016
- SÉRIOT, Patrick, **Volosinov e a filosofia da linguagem**. Trad. Marcos Bagno, São Paulo, Parábola, 2015, 126p.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** 23ª. ed, São Paulo, Cortez, 2007: 304p.
- STREET, Brian, V. **Letramentos sociais: abordagens crítica do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno, São Paulo, Parábola, 2014, 240p
- VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Trad. Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo, São Paulo, Editora 34, 2017 p. 376 p.

DEBATES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO UNIVERSO INFANTO-JUVENIL: EXPRESSÕES E BARREIRAS

FERNANDES, Sofia Finguermann e (UPM) ¹

Preliminares

Não é novidade que grupos conservadores relacionam debates sobre diversidade sexual e papéis de gênero à promiscuidade e à depravação. Segundo Rubin (1984, p. 75), “a oposição de direita à educação sexual (...) passou das margens ao centro da cena política depois de 1977, quando estrategistas de direita e fundamentalistas religiosos descobriram que esses assuntos tinham apelo popular”. Levando em conta a ascensão de movimentos neoconservadores no Brasil e no mundo nos últimos anos, comumente vinculados a um discurso de proteção da moral e dos bons costumes, é imprescindível que sejam observados os mecanismos utilizados por esses grupos visando à vilificação dos estudos sobre gênero e sexualidade.

Em setembro de 2019, foram distribuídas apostilas didáticas a algumas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo. O texto do caderno contava com uma seção sobre diversidade sexual e questões relativas a gênero. O material, destinado a discentes do 8º ano do Ensino Fundamental, foi recolhido pelo governador do estado, João Doria (PSDB), deixando crianças e jovens sem material didático até que, por decisão judicial, o texto foi redistribuído. No mesmo mês, o texto literário *HQ Vingadores: a cruzada das crianças*, que apresentava a ilustração de um beijo entre dois homens, teve sua distribuição cerceada na Bienal do Livro do Rio de Janeiro pelo prefeito da cidade, Marcelo Crivella (Republicanos). O fato de as tentativas de censura terem acontecido logo após a criminalização da homofobia pelo Supremo Tribunal Federal (STF) mostra que o caminho para a equidade de gênero e sexualidade traça, simultaneamente, avanços e retrocessos.

Essas não foram ações pontuais ou sem precedentes, mas sim parte de uma tentativa contínua e crescente por parte de grupos conservadores de

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie | e-mail: sfinguermann@gmail.com

manter esses debates fora do ambiente infanto-juvenil e, em especial, fora do ambiente escolar. Em 2011, o projeto Escola sem Homofobia teve a distribuição de material para formação de professores censurada, enquanto alguns deputados apelidaram o projeto de “kit gay”; em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE) foi aprovado com a exclusão de termos como “gênero” e “orientação sexual” que, em 2017, foram também retirados da Base Nacional Comum Curricular.

Enquanto grupos dominantes demonizam os estudos sobre sexo e gênero, o Brasil é o país que mais mata Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (LGBT), com uma morte a cada 23 horas. De janeiro a maio de 2019, foram registradas 141 mortes, sendo 126 homicídios e 15 suicídios (Grupo Gay da Bahia, 2019); o feminicídio, por sua vez, teve um aumento de 167%, enquanto as ocorrências de violência contra a mulher aumentaram em 51% em São Paulo (Mapa da Desigualdade – Rede Nossa São Paulo, 2019); a média de gravidez precoce no Brasil é maior do que a média latino-americana (Organização Mundial da Saúde, 2018); em 2018, foram registrados 180 estupros por dia no Brasil: 54% das vítimas tinham até 13 anos e 82% eram mulheres (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019). Apesar dos índices preocupantes, o afastamento desses debates parece ser parte do projeto educacional em andamento.

Esboçado esse contexto, o presente artigo objetiva refletir, a partir dos textos estudados, expressões comuns às temáticas de gênero e sexualidade que refletem os avanços e retrocessos na busca pela equidade. Tanto a esfera de recepção desses textos como a forma pela qual foram construídos revelam os posicionamentos sociais que circundam esses debates. Busca-se, também, reiterar a importância dessas reflexões em espaços infanto-juvenis, principalmente a partir do diálogo, além de insistir em um fazer educativo consciente e empático, mediado por educadores que promovam a diversidade e a aceitação em sala de aula. Assim, em ordem de colaborar com a atualização da prática docente, este artigo propõe a discussão acerca de algumas definições e posturas sedimentadas nos fazeres culturais e educacionais brasileiros.

Refletindo sintagmas

IDEOLOGIA DE GÊNERO

Inicialmente, cabe refletir acerca do material didático distribuído aos jovens de algumas escolas da rede estadual de São Paulo. As apostilas apresentavam conteúdo sobre temáticas como: adolescência e sexualidade;

saúde e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (IST); métodos contraceptivos; e, por fim, a diversidade de manifestações da identidade humana. O conteúdo, que Doria reduziu em suas redes sociais como “apologia à ideologia de gênero” foi amplamente difundido por portais de notícias como um texto que abordava questões relativas à “identidade de gênero” – termo utilizado na própria apostila distribuída aos alunos. É relevante atentar às duas expressões.

Aquela empregada pelo governador é, com frequência, utilizada por movimentos neoconservadores; teve seu primeiro registro em um documento eclesiástico de 1998, em uma nota da Conferência Episcopal do Peru intitulada *La ideologia de género: sus peligros y alcances*. Desde então, tem sido difundida em grande escala por grupos religiosos tradicionais e políticos de direita.

Junqueira (2018), ao estudar a origem desse sintagma, afirma se tratar de um instrumento político-discursivo, parte de uma estratégia desses grupos para vilificar os estudos sobre sexo e gênero. Nesse sentido, afirma que, apesar de acadêmicos da área não reconhecerem o termo no ambiente de pesquisa, ignorá-lo seria pouco eficaz diante desta armadilha discursiva que “investe com ímpeto na promoção de pânico moral”. O caminho sugerido pelo autor, portanto, é reconhecer e denunciar a existência desse termo enquanto uma *invenção*, articulada para “acender uma controvérsia antifeminista e, assim, animar e orientar em termos discursivos e político-ideológicos uma reação ultra conservadora e antidemocrática, antagônica aos direitos humanos e, sobretudo, adversa aos direitos sexuais” (Junqueira, 2018).

O termo seria utilizado pelas camadas mais conservadoras da população enquanto *significante vazio* (LACLAU, 2011 *apud* Junqueira, 2018). A expressão seria capaz de assumir diversos sentidos, ainda que provisórios, sendo empregada a favor dos interesses de determinados grupos e, com frequência, difundida por eles com uma conotação pejorativa, em uma aparente tentativa de restringir, e mesmo demonizar, os estudos relativos ao sistema de sexo-gênero.

Parece indispensável, então, uma interpretação minuciosa do sintagma, para que esse não funcione mais enquanto arma discursiva de significados falaciosos, operado como ferramenta de controle social. Observando a expressão “ideologia de gênero”, o primeiro passo parece ser o levantamento do termo “ideologia”, que pode ser atribuído a diferentes significações teóricas: a título de exemplo, é muito comum que seja utilizado no sentido de “conjunto sistemático e encadeado de ideias”, em uma confusão entre *ideologia* e *ideário*. Em contrapartida, para pesquisadores

marxistas, a ideologia sempre é parcial, enviesada e funciona como instrumento de dominação de classe. Se considerada como o conjunto de ideias vinculadas a uma classe social, a ideologia é, portanto, sempre a ideologia da classe dominante (CHAUÍ, 2008). As duas significações parecem ter consolidado seu espaço no horizonte social, tendo em vista que a palavra aparece ora como um conjunto de ideias, ora como uma forma de manipulação da percepção da realidade.

Para o desenvolvimento deste estudo, cabe sustentar que todo fazer discursivo é, por natureza, ideológico. Desta forma, por mais que dado texto se proponha objetivo e imparcial, esse não é nada além da absorção e reprodução de vivências e discursos anteriores. Conforme a corrente bakhtiniana, a compreensão de um signo depende da relação deste com outros já incorporados que têm, em si, natureza social e, logo, só podem ser compreendidos a partir das situações comunicacionais nas quais os falantes estão inscritos. Assim, um indivíduo, ao comunicar-se, deixa marcas ideológicas que expressam suas vivências em sociedade e suas intencionalidades (VOLOSHINOV, 2017).

A estrutura de qualquer enunciação, portanto, é sempre regida por premissas e interesses sociais e será moldada de acordo com a relevância e a finalidade do enunciado para dado grupo social; ou seja, mesmo a consciência individual tem caráter sociológico, visto que somente é formada por meio de interações sociais. Conclui-se, portanto, que as duas significações teóricas do conceito “ideologia” não se fazem excludentes, pois, ainda que o termo signifique apenas um conjunto de ideias, esse nunca será adônico ou isento de valoração.

Constata-se, portanto, que mesmo a concepção da ideologia como um conjunto de ideias não pode desconsiderar o aspecto histórico-concreto da dominação de classe e da divisão social do trabalho. Segundo Chauí (2008, p.7), “a ideologia é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e [...] esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política”.

Parece que a utilização do termo ideologia pela direita, em especial no que tange à dita “ideologia de gênero” é justamente uma tentativa de contrapor a política à técnica. Em outras palavras, tudo aquilo que é ideológico, para o discurso neoliberal, é enviesado e representa interesses escusos. Em contrapartida, essas questões socioeconômicas deixam de ser observadas enquanto políticas e passam a ser classificadas como questões técnico-científicas, e suas respostas, como inquestionáveis e definitivas. Parece haver uma tentativa de transposição dos princípios das ciências naturais e exatas para as ciências sociais. O elemento ideológico presente

nesse discurso conservador, no sentido marxista, é justamente o ocultamento do viés e do interesse presentes em técnicas que se dispõem neutras, livres de ideologia ou valorações. Assim, ao tentarem mobilizar essa chave de interpretação ao termo, o efeito de sentido é de que esses grupos conservadores nutrem um conhecimento técnico, científico, em contraponto a um discurso tendencioso, a serviço de supostos interesses não professados da esquerda. Ao se oporem à “ideologia de gênero”, no sentido em que é empregada a expressão, os grupos de direita parecem reivindicar sua posição política como um entendimento imparcial e absoluto sobre questões sociais.

Para que possam ser investigados, em sua completude, possíveis sentidos para o sintagma, cabe, em seguida, conceituar “gênero”. Nesta pesquisa, é utilizado o conceito de “sistema de sexo/gênero” proposto por Rubin (1975), que define essa sistemática como “uma série de arranjos por meio dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana” (1975, p. 11). A partir dessa concepção, portanto, “gênero” seriam todas as atribuições sociais, culturais, políticas e econômicas designadas ao sexo feminino ou ao sexo masculino desde o nascimento, como se essas fossem características intrínsecas e naturais a esse ou aquele sexo. Em outras palavras, o gênero seria um produto social compulsório, imposto a partir dos sexos, organizando-os hierarquicamente e imputando características ora limitantes, ora indulgentes.

Uma vez encontradas essas significações, a única interpretação possível do termo “ideologia de gênero” seria o conjunto de construções sociais que impõe determinadas características a seres-humanos do sexo feminino, em detrimento àquelas atribuídas a indivíduos do sexo masculino. Em uma leitura cuidadosa da expressão, seu significado textual estaria relacionado aos padrões de gênero hoje imputados aos sexos.

Grupos conservadores e fundamentalistas religiosos que afirmam serem contra a “ideologia de gênero”, caso utilizassem o termo de acordo com a sua significação, estariam se posicionando *contra* a ideia dominante de que dados pensares, fazeres e performances são femininos ou masculinos. É essa a real ideologia de gênero que é, hoje, socialmente propagada, no Brasil e no mundo, atendendo à estrutura racializada do capitalismo. De qualquer forma, os grupos que se utilizam do termo de maneira desonesta não parecem estar interessados em desconstruir o efeito de sentido criado ao redor do sintagma; pelo contrário, parecem utilizá-lo em ordem de restringir o acesso aos estudos de sexo e gênero, sob o pretexto de proteção da moral e da família.

IDENTIDADE DE GÊNERO

No texto das apostilas recolhidas, bem como na maior parte dos veículos que noticiaram a trama, a questão relativa aos estudos de gênero e sexualidade propostos pelo material didático apareceram sob a terminologia “identidade de gênero”, expressão que, por sua vez, também se faz digna de uma reflexão mais atenta. Esse sintagma é comumente utilizado para definir a maneira como uma pessoa lê a si mesma em relação ao seu gênero, independentemente de seu sexo biológico. Nos últimos anos, o termo ganhou espaço em movimentos transativistas, na comunidade LGBT em geral e mesmo em grandes veículos de informação, como no material didático objeto de estudo e nas reportagens e notícias sobre o assunto.

Portanto, o conceito de identidade de gênero pressupõe que um indivíduo pode ter nascido do sexo masculino, por exemplo, e *identificar-se* com o gênero feminino. Em uma primeira leitura, o sintagma parece completamente plausível, uma vez que o sexo biológico não determina, biologicamente, personalidade, performances, gostos ou ações de uma pessoa (BUTLER, 2003).

De fato, não parece factível que um indivíduo nascido com esta ou aquela anatomia reprodutiva traga de forma inata determinadas características de comportamento. Nesse sentido, cabe atentar-se ao fato de que as particularidades dos gêneros são tão socialmente construídas que se fazem mutáveis de acordo com o contexto histórico-social em que se inserem.

Rippon (2019), neurocientista, reitera que “o cérebro não é mais dotado de gênero do que o fígado, os rins ou o coração²”. Sendo assim, esses fatores que influenciam pensamentos, sentimentos, comportamentos etc., não estariam vinculados à biologia do cérebro, tampouco às determinações biológicas relativas aos sexos, mas sim a papéis sociais doutrinados e construções políticas e econômicas hierárquicas, combinadas a formas de opressão relativas à raça e classe.

Desse modo, a problemática do termo “identidade de gênero” reside em alguns pontos: em primeiro momento, o conceito de gênero não pode ser reduzido à performance, mas observado, principalmente, em suas relações estruturais, implicando a opressão de gênero em seus contextos histórico e sociais concretos. Assim, o sistema de gênero como o conhecemos hoje não

² “The brain is no more gendered than the liver or kidneys or heart.” (The Gendered Brain, 2019, Rippon, G.). Tradução da autora.

é uma política identitária, mas uma estratificação de papéis sociais, políticos e econômicos que são impostos ao sexo feminino e concedidos ao masculino.

Desde o nascimento, a partir da materialidade de seus corpos, mulheres são socializadas por uma educação sexista. Durante a infância, não é pouco comum que a educação, dentro e fora de sala de aula, seja diferente entre os sexos. Ainda não há, na sociedade em geral, a quebra do estigma que circunda as “coisas de menina” ou “coisas de menino”; desde o delicado enxoval cor-de-rosa às panelinhas de brinquedo, as mulheres parecem ser direcionadas e limitadas à esfera doméstica. Os meninos, por outro lado, recebem maiores estímulos à racionalidade, incentivando-os a atuarem na esfera pública. Essa divisão também implica, é claro, que não cabe aos meninos demonstrarem aptidão para atividades domésticas ou serem delicados e afetuosos. A inequidade de gênero incide nas crianças, construindo e impondo papéis que podem e devem ser questionados. Essas influências externas, designadas aos sexos desde o nascimento, corroboram para a existência de um suposto “pensar” feminino ou masculino e perduram e solidificam-se na vida adulta, por meio de comportamentos já automatizados pelas imposições de gênero: às mulheres, são naturalizadas características como fragilidade, delicadeza e sentimentalismo, em contraponto à lógica e à força, atribuídas aos homens.

É importante ressaltar que esses estigmas não se limitam a gostos e performances pessoais. A divisão de gênero incide diretamente sobre a vida e socialização das mulheres, que, enquanto segundo gênero, são a maior parte das vítimas em casos de estupro e violência doméstica e significativa minoria em posições de poder. São também sequelas do sistema de sexo-gênero a objetificação e violação dos corpos femininos; a invalidação ou ridicularização do discurso desse sexo; a privação de autonomia; a desigualdade salarial; as pressões estéticas; a maternidade compulsória, dentre inúmeros outros sintomas de inequidade que não são fatores de *identificação*. Afinal, é muito improvável que um indivíduo se identifique com uma condição social de submissão, silenciamento e violência. Para pessoas do sexo feminino, gênero nunca será uma questão de escolha, tampouco exclusivamente de performance.

Ainda que um indivíduo desse sexo se *identifique* como um homem e prefira ser lido assim, dificilmente terá os privilégios sociais de alguém que, desde o nascimento, a partir de sua biologia, foi socializado como tal; ao contrário, tanto homens quanto mulheres transexuais são grupos marginalizados, assassinados e vítimas de inúmeras formas de violência física, psicológica e estrutural. Sabe-se que o sistema de sexo-gênero é uma

poderosa ferramenta do patriarcado que não atua sozinho, mas em uma dinâmica de classes racializada. Assim, minorias estruturais, ou seja, qualquer grupo que não se enquadre no topo da pirâmide social composta por indivíduos do sexo masculino, brancos, ricos e heterossexuais sofrerão com limitações à sua cidadania em menor ou maior proporção.

Cabem, ainda, algumas reflexões sobre performance, pois, presume-se que mulheres necessariamente performam feminilidade, como se fosse parte da essência deste sexo depilar-se, maquiarse, pintar as unhas, vestir roupas justas e salto-alto; e, mais uma vez, por esses fazeres serem coisas “de mulher”, em homens essas performances são reprimidas ou ridicularizadas.

Assim, ainda que um indivíduo afirme que sua *identidade de gênero* seja intrínseca, para que essa seja socialmente validada, é preciso desempenhar determinadas performances atribuídas ao grupo. Nesse sentido, mulheres que recusam a feminilidade e os estereótipos impostos ao gênero feminino, não sendo socialmente validadas como homens, tornam-se alvo de violenta misoginia; afinal, se uma mulher usa os cabelos curtos e as roupas largas ou não se depila, essa não corresponde ao padrão de gênero imposto às mulheres. A questão da performance de feminilidade ainda engloba uma série de pressões estéticas que criam uma validação falaciosa sobre o que é ser mulher.

Quando um indivíduo do sexo masculino, por sua vez, performa características tidas como femininas, esse deixa de ser socialmente validado enquanto homem. Uma vez que opta por se desvencilhar da masculinidade que a ele é imposta, não raramente passa a sofrer preconceito, independentemente de sua “identidade” de gênero. Parece mais fácil, nessa estrutura de dominação patriarcal, subjugar esse indivíduo ao gênero dominado a aceitar que um homem performe características às mulheres atribuídas.

Tendo em vista o fato de que, conforme amplamente explorado, o sexo biológico, em si, não define a personalidade de um ser-humano, cabe refletir se, ao invés de ser concedida uma permissão para que um indivíduo, descontente com os padrões impostos a seu sexo, migre para os padrões impostos ao sexo oposto ao seu, seja questionada a própria construção do gênero. Afinal, se fosse uma questão identitária, haveria tantos gêneros quanto pessoas no mundo. Cabe, então, abolir um sistema que apenas limita, exclui e hierarquiza.

Na apostila estudada, o conceito de identidade de gênero aparece definido sob o seguinte contexto: “podemos dizer que ninguém nasce ‘homem ou mulher’, mas que nos tornamos o que somos em razão da

constante interação com o meio social”. Essa noção em muito se aproxima à célebre sentença de Beauvoir (1949) “não se nasce mulher, torna-se”. Apesar de muitas vezes mal interpretada, a frase da filósofa francesa propõe o mesmo que Rubin sistematizou, posteriormente, por meio de sua definição de sistema de sexo-gênero: a partir do sexo biológico (macho ou fêmea) são construídas imposições sociais que definem os papéis de gênero de cada um dos sexos. Muitas vezes, as características atribuídas a cada sexo são naturalizadas como se fizessem parte de algum determinismo biológico e não de uma construção social. Desta forma, faz-se um tanto incongruente que essas estratificações sejam, no material estudado, reduzidas a uma questão identitária.

Antes disso, é preciso enxergar o gênero como ferramenta de dominação, não apenas desconstruindo nas crianças e jovens a noção de que suas performances estão relacionadas à sua anatomia sexual, como libertando-os dos papéis sociais que segregam e hierarquizam os sexos. Desta forma, permite-se que se expressem em sua completude, colaborando com a extinção da divisão de performances femininas e masculinas, que é, por sua vez, apenas um dos pilares desse sistema de opressão.

OPÇÃO SEXUAL

Ao determinar o recolhimento da história em quadrinhos da Marvel, durante a Bienal do Rio de Janeiro de 2019, o prefeito da cidade, Marcelo Crivella, afirmou em suas redes sociais que o texto trazia “conteúdo sexual para menores” e que, se distribuída, a obra deveria ser comercializada em uma embalagem de plástico preto, lacrada, com um “aviso sobre seu conteúdo”. Em uma das publicações, atestou: “precisamos proteger nossas crianças³”. Não foi um posicionamento isolado: políticos de outros partidos conservadores, como o vereador Alexandre Isquierdo, também em suas redes sociais, afirmou que a obra propagava o “homossexualismo para crianças” e que sua venda na Bienal e em livrarias se tratava de um “crime absurdo⁴”. O motivo da mobilização foi uma cena da narrativa que apresentava um beijo entre dois homens.

Assim como há urgência no debate de gênero, a sexualidade precisa ter seu espaço no universo infanto-juvenil livre de tabus ou comportamentos compulsórios. A censura de uma obra literária infanto-juvenil, fundamentada

³ Disponível em: <https://twitter.com/MCrivella/status/1169752491178831873>. Acesso em 16 de dezembro de 2019.

⁴ Disponível em: <https://twitter.com/Isquierdorior/status/1169635698078617603>. Acesso em 16 de dezembro de 2019.

a partir do repúdio a um beijo gay, deslegitima a sexualidade, ainda em desenvolvimento, de jovens que não se enquadram na orientação sexual tida como padrão. Mais do que isso, a ação repressiva sugere que uma única obra pode influenciá-los a uma sexualidade que não é a da norma – esta, por sua vez, reforçada pelas leis, pelo Estado e pelas convenções sociais. Afinal, beijos entre personagens heterossexuais permeiam toda a infância e juventude das crianças, das novelas aos contos de fadas clássicos, impelidos como única alternativa viável. Tal posicionamento dos políticos reitera outro sintagma, também difundido com pouca ou nenhuma reflexão, o de “opção sexual”.

Não é pouco comum que a orientação sexual de um indivíduo seja disposta como uma escolha. Ao afirmar que uma obra literária teria a capacidade de propagar determinada preferência sexual, é difundida a errônea percepção de que a sexualidade é definida voluntariamente. Parece ser transmitida a noção falaciosa de que há uma orientação sexual positiva e adequada, em contraponto àquelas de teor negativo, às quais as crianças, indefesas, podem ser manipuladas a aderir. Segundo essa perspectiva, caberia aos grupos conservadores a tarefa de proteger essas crianças das sexualidades desviantes da norma.

A concepção de que a orientação sexual é uma escolha colabora no afastamento dos jovens da diversidade de manifestações humanas, compelindo-os e constringendo-os a seguirem uma suposta “escolha correta”, aceita e incentivada, em detrimento das demais orientações sexuais, que passam a ser depreciadas e mesmo deslegitimadas. Um jovem brasileiro gay ou bissexual, durante o processo de descoberta de sua sexualidade, tem hoje como exemplo uma sociedade de desamparo e excludência; um adolescente que percebe não estar dentro dos padrões heterossexuais não tem, hoje, um cenário receptivo para desenvolver sua sexualidade. Ao contrário, muitas vezes encontra um contexto de coerção, vergonha e violência.

É certo que esses fatores coercivos não impedem a sexualidade de se aflorar, tampouco afetam a capacidade da sociedade de se reconfigurar. Em outras palavras, vilificar ou restringir o diálogo sobre sexualidade no ambiente infanto-juvenil não impede que crianças e jovens se relacionem, tampouco impossibilita que seja questionada a heteronormatividade. Seria muito mais proveitoso, assim, que esses processos acontecessem com a mediação de uma rede de apoio, constituída também pelo sistema educacional, por meio de educadores que enxerguem e respeitem as diferenças humanas.

Em sala de aula

Sabe-se que a sexualidade se manifesta, com diferentes expressões e maneiras, em todas as etapas da vida humana, inclusive no universo infanto-juvenil. Negá-la, portanto, não é uma eficiente ferramenta pedagógica. Quando as descobertas nesse período acontecem sem mediações adequadas, o jovem adquire conhecimento exclusivamente por meio de suas vivências, limitando-se a um saber empírico que é, muitas vezes, enganoso e permeado por fazeres sociais preconceituosos e desiguais. Mesmo jovens com maior acesso à informação, ao explorarem sozinhos o universo de gênero e sexualidade, correm o risco de reproduzirem práticas que reiteram as estruturas de dominação. Faz-se importante, portanto, o engajamento e constante atualização das instituições de ensino nesse sentido.

Educadores, a fim de exercer uma prática pedagógica libertadora que objetive a emergência das consciências, só podem fazê-la a partir do diálogo (Freire, 1987), o que, por definição, inclui o ato de ouvir as urgências e necessidades dos alunos, respeitando e valorizando sua diversidade. Posicionar-se enquanto detentores de um conhecimento imutável apenas colabora para um fazer docente recheado de paradigmas que, além de não permitir que sejam afloradas todas as formas de expressão em seus alunos, atua em função dos grupos dominantes. Cabe ao professor, assim, consciência e cuidado em produzir um discurso que transcenda o não-preconceito e atue, de maneira efetiva, nas lutas pela equidade.

Sabendo que a educação deve atuar em função das transformações sociais e que isso só se dará de maneira eficaz caso os educadores estejam atentos e bem-formados em sua prática pedagógica (Freire, 1997), reitera-se a importância de promover os debates de gênero e sexualidade, primeiro, na formação de professores para que, então, essas temáticas sejam propriamente discutidas em sala de aula com os alunos. Nesse sentido, é necessário que o corpo docente se construa de maneira consciente e vigilante, bem como tenha, em sua prática pedagógica, consciência crítica e humanizada. Da mesma maneira, uma postura dialógica do educador permite que esse conheça a realidade de seus alunos e, assim, entenda seus anseios. Além disso, é necessária a atualização contínua dos educadores para que esses não transmitam valores ultrapassados, ou que contribuam com a inequidade de gênero e o preconceito.

A educação sexual como acontece hoje precisa urgentemente de maior apoio e engajamento da comunidade docente e das instituições escolares. Fingir que o assunto não é contundente aos jovens, ou, ainda, que não é papel da escola mediar essas temáticas, apenas corrobora para a

estratificação de papéis de gênero, estigmas sociais e preconceitos. Promover a troca de vivências em sala de aula, de maneira contínua e interdisciplinar, parece ser o melhor caminho para a construção de uma educação emancipadora no âmbito da sexualidade.

Discussão

A repressão de debates acerca de gênero e sexualidade, como nos casos ora estudados, coíbe importantes ferramentas de mudança social, além de perpetuar o afastamento de crianças e jovens de informações muito relevantes para a construção de uma sociedade sexualmente equânime.

O material que Doria chamou de “apologia à ideologia de gênero”, além de abrir espaço para a reflexão acerca dos papéis de gênero e orientação sexual, trazia em seu conteúdo importantes tópicos sobre saúde sexual, prevenção e aceitação às diferenças. Essas temáticas não deveriam ter sido exploradas por um breve momento e a contragosto, em algumas aulas pinceladas ao oitavo ano, mas sim discutidas de maneira dialogada e contínua, dentro e fora do ambiente escolar, ao longo da formação do indivíduo. Apenas uma educação problematizadora poderá conter a crescente exacerbação do preconceito em curso no Brasil.

A inserção desse conteúdo nas apostilas pode ser considerada um avanço, entretanto, o material foi distribuído apenas a algumas instituições do estado de São Paulo, o que reflete o seu pequeno alcance. Mesmo nas escolas contempladas pelas apostilas, não há garantia de que o professor responsável por mediar seu conteúdo o faria de forma consciente. A resistente recepção ao texto, advinda dos próprios governantes, demonstra a persistência dessas barreiras.

Nesse mesmo sentido, um livro com um beijo gay não poderia, de forma alguma, ter tido sua distribuição cerceada; pelo contrário, poderia ser aplicado em sala de aula ao ser trabalhado o gênero discursivo HQ ou mesmo ao discutir, em uma perspectiva interdisciplinar, orientação sexual, promovendo o respeito à diversidade e a construção de um conhecimento libertador. Manifestações como as dos governantes que tentaram censurar a obra transcendem, em muito, a não-representação costumeira, colaborando com a violência homofóbica explicitada pelas estatísticas citadas no início deste artigo.

Enquanto a desinformação é promovida como ferramenta de manutenção do *status quo* e fomenta ativamente o preconceito e a violência contra minorias estruturais, estudar, em si, é um ato político de resistência. Para tanto, é imprescindível *educar* educadores para que a prática docente

em sala de aula contribua na promoção da equidade de gênero e do respeito à diversidade sexual. Somente um docente com uma abordagem problematizadora é capaz de formar um cidadão crítico, agente transformador de uma realidade opressora. Da mesma forma, é de responsabilidade do educador respeitar e valorizar as diferenças, de maneira que as crianças e jovens se sintam à vontade para se expressarem dentro da sala de aula; cabe a essa figura a construção de um ambiente seguro para os discentes.

O combate à heterossexualidade compulsória, à homofobia e às diversas formas de opressão de gênero e sexualidade precisa ser realizado de forma ativa, contínua e interdisciplinar. Na tenra idade, é imprescindível o incentivo para que meninos e meninas tenham acesso aos mesmos estímulos lúdicos; devem ser apresentadas aos discentes perspectivas diferentes das dominantes; as aulas de ciências precisam, com urgência, de uma abordagem materialista sobre sexualidade, de forma integrada aos ensinamentos de sociologia. A cultura LGBT, bem como as diferentes formas de expressão humana, não podem ser excluídas pelas instituições de ensino sob o falso pretexto de proteção, mas valorizadas e apresentadas livres de estigmas.

A premissa do conservadorismo, que insiste em afastar as crianças e jovens dos estudos sobre gênero e sexualidade como suposta maneira de protegê-los, apenas contribui para que o contato com esse universo aconteça sem mediação ou amparo de educadores conscientes. Cada vez mais, crianças e jovens discutem com naturalidade todos os assuntos; na Internet, informações ilimitadas e de variadas fontes chegam ao universo infanto-juvenil. Nesse sentido, jovens são, muitas vezes, mais atualizados do que adultos que os lecionam. Desinformação, portanto, não parece ser uma ação protetiva eficiente; de uma maneira ou de outra, os jovens consomem conteúdo, formando-se, inclusive sexualmente, a partir daí. Entretanto, a informação enganosa ou parcial parece contribuir para os preocupantes dados levantados no início deste estudo e com a perpetuação de práticas depreciativas, vexatórias, pouco saudáveis e mesmo violentas.

O ideal é que seja compartilhado conhecimento a partir de uma postura problematizadora e dialógica, mediada por educadores capacitados e comprometidos com a luta contra a estrutura de exploração e dominação de classe, raça e sexo. Para educar crianças críticas, capazes de atuar na transformação de uma sociedade marcada por desigualdades, é preciso, também, que sejam formados docentes com essas características.

Bibliografia

- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Tradução: Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- EGGERT, Edla; REIS, Toni. **Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 138, p.9-26, jan./mar. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. In: **Revista psicologia política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018.
- SÃO PAULO. **Rede Nossa São Paulo. Mapa da desigualdade 2019**. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/2019/11/05/mapa-da-desigualdade-2019-e-lancado-em-sao-paulo/>. Acesso em 05 de novembro de 2019.
- RIPPON, Gina. **The Gendered Brain: The new neuroscience that shatters the myth of the female brain**. Vintage Digital, 2019.
- RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo [1975]**. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. In: **Políticas do sexo**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.
- RUBIN, Gayle. **Pensando o sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade [1984]**. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. In: **Políticas do sexo**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

CENTRO DE MEMÓRIA ESCOLAR: EDUCAÇÃO, ENSINO E PATRIMÔNIO

WITCHEMICHEN, Jayne Maria (UNICENTRO) ¹

Lugar de memória

As novas concepções didáticas a respeito do passado, se intensificam a partir da necessidade de produções no presente. Isso contribui para ampliar a noção de consciência histórica, apresentando aos educandos novas perspectivas de compreender o passado, buscando problematizar a história² oficial, e valorizando a história que faz relação com o cotidiano do aluno. De acordo com Helena Pinto, “a consciência histórica tem a função prática de fornecer uma orientação temporal que pode guiar a ação intencionalmente pela mediação da memória histórica” (PINTO, 2015, p.203), deste modo, a pesquisa parte da premissa da importância da memória, em especial, a que está vinculada ao contexto escolar.

Nessa perspectiva, surge a necessidade de observar como o ensino de história está sendo construído. De modo particular, este trabalho trata da análise de um dos Centros de Memória das escolas estaduais presentes no município de Irati-PR³, o qual está vinculado a dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)⁴. Portanto, um dos principais pontos dessa análise, é como a memória construída nesse espaço influencia o ensino dos alunos, observando a possível vinculação da memória ao ensino de História.

¹ Mestranda do programa de pós-graduação em História da Universidade Estadual do Centro Oeste (PPGHUNICENTRO). E-mail: jayne_wt@yahoo.com.br

² A diferenciação da palavra “história” com letra maiúscula e minúscula, se refere: maiúscula para a disciplina/ ciência História, e minúscula para a história cotidiana, vinculada a experiência de indivíduos no tempo.

³ A escola analisada neste escrito, se enquadra como uma escola de ensino fundamental, composta por turmas do sexto ao nono ano. Localizada na região central de Irati, a escola é de caráter público, mantida pelo estado do Paraná, e o prédio pertencente a Ordem Religiosa Vicentina.

⁴ Minha relação com essa pesquisa se constituiu no período da graduação em História, quando participei do Programa de Residência Pedagógica. Esse projeto visava a inserção de discentes nas Escolas, auxiliando professores da área nas aulas e projetos da escola. A relação com esse espaço, foi a de lecionar na escola que está sendo discutida neste trabalho. Deste modo, tive uma relação próxima com o acervo do Centro de Memória.

Os Centros de Memória escolares, surgem a partir de uma proposta do Museu da Escola Paranaense (MEP) que, em 2016, propõe às Escolas Estaduais do Paraná, a implantação deste espaço. O objetivo proposto pela instituição, está ligada a Educação Patrimonial, que é colocada como essencial para ampliar as perspectivas históricas do educando. No texto publicado sobre a implantação do projeto, disponível no site do MEP, os responsáveis apontam que trabalhar a educação patrimonial no Museu da Escola Paranaense tem como objetivo apresentar a diversidade do acervo que as escolas públicas do Paraná possuem, no que diz respeito a memória, a pesquisa histórica e a objetos que fizeram parte daquele espaço, num tempo específico, desempenhando funções.

Para essa pesquisa, a contribuição da História Oral foi indispensável, pois para compreender a importância desse projeto, o testemunho oral é essencial. Em entrevista com uma das participantes da apresentação desse projeto em Irati, foram apontadas três escolas estaduais que aderiram ao museu escolar. O presente escrito, discutirá o acervo de uma dessas escolas.⁵

O amparo teórico constituiu-se na contribuição do historiador Pierre Nora, o qual disserta a respeito do conceito de Lugar de Memória. Quando o autor escreve a respeito da aceleração da história, ele aponta que se cria arquivos externos e materiais no intuito da concretização daquela memória em história. Essa aceleração resulta na distância entre a memória verdadeira, social, aquela das sociedades ditas como primitivas ou arcaicas, que “representam o modelo e guardam consigo o segredo” (NORA, 1993 p.8). Deste modo, a história acaba sendo o que as sociedades fazem delas, sendo condenadas ao esquecimento, logo que são influenciadas por essa aceleração.

É nesse contexto que nasce a discussão dos “lugares de memória”, que surgem porque não há mais meios de memória. “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, de que é preciso criar arquivos” (VIEIRA, 2015, p.1). Quanto mais se vive a memória, maior necessidade há de concretizá-la a fim de evitar o esquecimento, e nisso, surgem os arquivos, monumentos e documentos. Para Nora (1993), a partir disso, não existe mais memória, mas sim a história. Montenegro (2003, p. 20) aponta “enquanto a memória resgata as reações ou o que está submerso no desejo e na vontade individual e coletiva, a história opera com o que se torna público (...) a partir do trabalho do historiador”.

A partir dessa discussão, o Centro de Memória foi encarado como o “lugar de memória” proposto por Pierre Nora (1993). É necessário perceber

⁵ Optou-se por não revelar os nomes dos entrevistados e da escola participante.

a carga história que o acervo abrange, como e por que determinados objetos estão expostos nesse espaço. Outro ponto primordial para o estudo, é pensar a vinculação das fontes (documentos, objetos) de períodos antecessores ao presente dos alunos. É de grande importância para o aluno compreender os vários campos da História, seja incentivando a constituição do aluno-pesquisador, ou mostrando a relevância dos estudos locais para a História.

Construção do Centro de Memória: Análise do acervo

Para tal análise, a experiência enquanto residente pedagógica⁶ na escola em questão foi essencial. Vivenciando diariamente o ambiente do museu, se pode observar diversos aspectos e ouvir as mais variadas experiências acerca desse espaço.

O conteúdo do acervo da Escola analisado nesse trabalho, se volta, em grande parte, a memória religiosa. O prédio em que funciona a escola, pertence a Ordem Vicentina⁷, portanto, a maioria dos objetos que constitui o museu foram de uso cotidiano das Irmãs⁸. Porém, os objetos que compõem o museu hoje, estavam guardados, sem perspectiva de uso. Quando o projeto do MEP foi apresentado a escola, os discentes de história e os chamados pibidianos⁹ viram a possibilidade de construir a memória do que a escola possuía.

Para uma análise crítica a respeito do acervo do Centro de Memória foram feitas breves catalogações dos objetos. A respeito do conteúdo do museu, grande parte do acervo se volta a Igreja. Nas paredes, há retratos de padres e freiras, assim como um quadro da mãe de Jesus, e vários crucifixos.

⁶ Durante a graduação em História, participei do Programa de Residência Pedagógica proposto pela CAPES, auxiliando no ensino de História da escola analisada nesse trabalho.

⁷ A Ordem Religiosa Vicentina surge em Irati a partir da década de 1930. A Escola analisada, é constituída nesse período, porém era de ensino privado. Somente na década de 1950, a Escola é vinculada ao Estado do Paraná. Durante essa temporalidade, funcionava o ensino primário e fundamental. Em 1997, há um desmembramento, e com isso surge outra escola, pertencente ao município de Irati. Ambas continuam funcionando no mesmo prédio que pertence a Ordem Religiosa, porém com recursos distintos. No mesmo espaço, funciona a Escola municipal e a estadual.

⁸ O termo “irmã” se refere as freiras da Ordem Vicentina.

⁹ O PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o qual busca incluir alunos de licenciaturas no ambiente escolar, de modo remunerado, a fim de comprometer-se com a docência no ensino público. É semelhante ao Programa de Residência Pedagógica mencionado, porém, foi constituído nas escolas anteriormente. Atualmente, o PIBID destina-se aos acadêmicos dos primeiros anos da graduação, e a Residência Pedagógica aos dois últimos anos da formação. No período da formação do Centro de Memória, cerca de 6 pessoas participaram desse processo.

Há também uma releitura de Picasso e Goya. Foi destinado ao museu, livros com fotos das atividades que a escola desempenhou, a partir da década de 1980 até os anos 2000. O acervo também conta com peças de louça em porcelana, que eram utilizadas pelas religiosas da Ordem Vicentina que ainda residem no prédio da escola. Essas peças já estavam no depósito quando o espaço foi idealizado.

Entre os artigos religiosos, há diversos livros de orações, em várias línguas, especialmente português, latim e polonês. Os livros mais antigos são de 1891 e 1896, ambos em polonês. Outros são datados desde a década de 1920, até a década de 1950. É muito interessante perceber essas características, pois nessa região do Paraná a imigração eslava foi intensa. Quanto ao latim, é muito característico do catolicismo. Além de orações, há um livro de exorcismo, na língua latina. Entre esses, há algumas bíblias, além outros objetos religiosos, como os que são utilizados durante as celebrações. Vários rosários e crucifixos também compõem o museu.

Há também muitos objetos que eram utilizados pelas irmãs nas residências, visto que o prédio da escola em parte, funciona também como moradia para algumas das irmãs vicentinas. No acervo, se encontra uma máquina de costura, bem como alguns objetos que são utilizados nessa prática. Há também um cofre de ferro e um aquecedor antigo. Alguns objetos relacionados a música também fazem parte do museu. Há uma radionete e um toca discos, assim como vários livros de músicas religiosas. Entre os livros de cantos, há também livros de partituras, datados em 1947, 1965, e outros sem data, em língua polonesa e escritos em português.

Relacionados a ordem religiosa, consta também no acervo películas de *slides* que eram utilizados na catequese. A maleta é intitulada “coleção de diafilmes coloridos para catequese”. Considerando a organização do museu, ao lado das películas estão diversos carimbos voltados a conteúdos de diversas áreas que eram trabalhados em sala de aula. Também, há um telefone antigo e projetor multimídia utilizado na época.

Diversos relógios de vários tamanhos e modelos também estão no museu, desde relógios de mesa a relógios de bolso. Há também um microscópio que era utilizado no laboratório de ciências, ainda no início da educação vicentina na escola. Curiosamente, objetos relacionados a práticas odontológicas e médicas também estão presentes no acervo, como diversas seringas de vidro, e outros objetos de cunho cirúrgico.

Finalizando a última parte do museu encontra-se máquinas fotográficas utilizadas na metade do século XX. Também há um ferro a brasa, algumas calculadoras, rádios e mimeógrafos, bem como uma máquina de escrever. Por fim, há um acervo considerável de livros, da área de

história, geografia, sociologia, pedagogia, literatura, entre outras áreas, em português, francês, polonês e ucraniano.

Contribuições para a escola: educação histórica e patrimonial

A experiência da Residência Pedagógica proporcionou também o contato com as pessoas que colaboraram com a ideia do MEP para formação do museu. Deste modo, nesse trabalho foi muito pertinente a metodologia da História Oral, que permite que os historiadores possam ter uma visão empírica do objeto analisado, especialmente em casos onde não há a história escrita sobre o objeto de pesquisa. Isso geralmente acontece em comunidades menores, ou nesse caso, onde a história desse espaço é muito recente. Portanto, utilizar da oralidade para esse trabalho, foi de suma importância para compreender os processos do ensino relacionado a memória. Nesse sentido, para o historiador Paul Thompson (1992, p.17)

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992. p.17)

Portanto, como contribuição para pesquisa foram realizadas entrevistas com quatro pessoas que fizeram parte do processo de construção do espaço onde hoje é o Centro de Memória. Três destas, eram membros do PIBID no período, e a outra é uma das professoras de História da escola, a qual foi coordenadora projeto, auxiliando nesse processo. Foram feitas perguntas aos entrevistados, a respeito de como era o ambiente antes do museu.

Era um espaço de guardar objetos velhos, era só isso. Eles chamavam até de museu na verdade, o pessoal do município que guardava coisas aqui. Mas era totalmente desorganizado, desordenado, e principalmente livros velhos, objetos sem uso e livros sem uso. (...) Aqui nesse espaço, centro de memória da escola, não tem apenas os objetos pertinentes a história da escola, mas sim, das irmãs como um todo, porque

*antes, até alguns anos atrás, não existia uma separação entre escola e casa das irmãs, era uma coisa única, porque a grande maioria das irmãs eram as professoras, hoje é apenas a diretora, só.*¹⁰

Segundo outro entrevistado,

*O que tinha de velho e que não prestava ficava lá. Ai no meio dessas coisas tinha muito material interessante, coleção de livro que tem hoje lá, porcelanas, relógios, seringas, um monte de coisa que tem um valor histórico. (...) porém, tinha muita coisa ali que, era só um depósito basicamente, que a gente teve que garimpar.*¹¹

Para a entrevistada A.D, o espaço era um depósito da escola, mas um depósito voltado a memória, pois havia outros depósitos no perímetro do prédio. As coisas antigas eles armazenavam nesse, como livros, objetos e móveis que pertenceram a escola, mas também que eram utilizados pelas Irmãs Vicentinas.

De acordo com professora de História da escola, a ideia de um museu parte de um projeto da SEED¹², que defendia que toda escola deveria ter seu centro de memória.

*A gente teve uma reunião no salão da escola, com representantes da SEED e a direção, e a irmã me convidou para participar dessa reunião e convidou na época do PIBID a A., que trabalhou no CEDOC¹³ da universidade, e que já tinha experiência em relação a isso, e que se dispôs a ajudar na organização do centro de memória.*¹⁴

O projeto da Secretaria de Educação de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) intitula-se Museu da Escola Paranaense (MEP). Surge em 2013 com o objetivo de resgatar e preservar a memória escolar por meio

¹⁰ J.B Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen 12/11/2018.

¹¹ L.U. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen 08/11/2018.

¹² As iniciais se referem a “Secretaria de Educação”.

¹³ Centro de documentação e memória da UNICENTRO, vinculado ao Departamento de História.

¹⁴ J.B. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen 12/11/2018.

de centros de memória. Em 2016, essa ideia é efetivada, e deste modo as escolas pertencentes ao estado do Paraná são contatadas para apresentação do projeto. É nesse momento que o PIBID percebe a oportunidade de transformar o depósito da escola num centro de memória, levando em conta o rico acervo que a escola possui.

*A gente já pensava nisso antes, mas a proposta da Secretaria de Educação, com o projeto de memória, de lugares de memória, chegou lá (...) então, a gente uniu uma coisa que a gente pensava com isso. Mas surgiu porque a gente pensou, porque era um espaço de convivência nossa do PIBID, e a gente percebeu que muita coisa lá tinha um valor histórico.*¹⁵

O entrevistado G. G. C. aponta a importância do acervo do Centro de Memória para trabalhar de maneira mais lúdica alguns conteúdos de História, como os que dizem respeito às etnias ucraniana e polonesa. Segundo G., determinados assuntos da História são muito abstratos, e com um material a disposição dos alunos, esses conteúdos tornam-se mais claros. “Quando for trabalhar história local, por exemplo, você tem um material aqui e é muito mais fácil eles aprenderem”.¹⁶ De acordo com Helena Pinto (2015) que discute a respeito da educação patrimonial, “o patrimônio tem, portanto, uma história (CHOAY, 2000 Apud: PINTO, 2015 p.202), é expressão de uma comunidade, da sua cultura, nas suas especificidades e convergências, sendo por isso um fator identitário” (PINTO, 2015, p. 202).

Antes da organização do Centro de Memória, havia algumas exposições anuais em que os objetos eram mostrados aos alunos. Segundo G., essa era a maneira que os alunos tinham conhecimento de parte do acervo. “O acervo eles conheciam porque a professora J. sempre fazia, anualmente, uma mini-feira na escola, então ela colocava pra expor alguns materiais”.¹⁷

O objetivo da construção do museu, inicialmente surge como um aproveitamento de espaço, segundo a professora, mas principalmente para “preservar a memória da escola e divulgar, pois, os alunos não conhecem. Então, trazer os alunos a esse espaço, mostrar a importância da memória da escola e mostrar aos alunos que eles também estão inseridos”.¹⁸ Nesse

¹⁵ A.L.D. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen 12/11/2018.

¹⁶ G.G.C. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen 14/11/2018.

¹⁷ G.G.C. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen 14/11/2018.

¹⁸ J.B. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen 12/11/2018.

ponto, podemos relacionar o intuito desse trabalho com o método proposto por Schmidt e Cainelli, no qual propõe que ao trabalhar uma fonte, deve haver um processo de desconstrução e reconstrução do objeto de pesquisa. “É preciso pôr os alunos a raciocinarem por si, a usarem os métodos dedutivos e indutivos” (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 45). O entrevistado L. aponta que o objetivo era em relação a poder mostrar isso para outras pessoas, para também terem conhecimento de como se estruturou a formação da escola. Com o surgimento da proposta da SEED, a ideia se ampliou e se efetivou, pois, já havia uma orientação de como trabalhar com esses materiais. “*Foi uma coisa bem legal, porque era um espaço que a gente precisava mesmo, e aí vem uma proposta de governo pra isso, é uma coisa rara*”.¹⁹

A importância do Centro de Memória, de acordo com a entrevistada A., está vinculada ao objetivo de fazer os alunos sentirem-se como sujeitos históricos. Considerando a ação pedagógica vinculada a disciplina de História, é notável a relevância que o Centro de Memória possui no meio escolar. É um grande propósito da Educação Histórica o contato do aluno com as fontes, ampliando a noção de consciência histórica e deste modo, colocando-o como agentes. “Confere-se à História o papel de encontrar no passado pontos de referência, de nos fornecer as origens, as genealogias e as ligações civilizacionais e até de nos ancorar face à fugacidade do presente” (ALVES, 2006, p. 68). Essa ação é importante também, para construção da própria identidade do aluno enquanto sujeito ativo de sua história. Ao compreender o próprio meio, as atividades de entendimento de outros conteúdos da história tornam-se mais viáveis e claros. “Ao nível das gerais devemos garantir que o aluno mobilize saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do cotidiano” (ALVES, 2006, p. 69).

Houve ainda uma proposta que partiu do PIBID, para que o Centro de Memória da escola não se limitasse somente a uma exposição, mas que estivesse sendo utilizado como um centro de pesquisa e conhecimento. Essa ideia é colocada pela entrevistada A., que aponta seu interesse de acordo com sua experiência de trabalho em museus e arquivos. Ela defende o pressuposto de que “*museu não seja só exposição, mas que tenha uma interação de pesquisa e aprendizagem*”.²⁰

O Centro de Memória é visitado pelos alunos sob a orientação da prof. J., que ministra a disciplina de História no ensino

¹⁹ A.L.D. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen 12/11/2018.

²⁰ A.L.D. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen 12/11/2018.

fundamental. Ao abordar a história da escola, os alunos visitam o museu, conhecendo seu acervo e vinculando ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

*Eles não visitam frequentemente porque não é sempre que a gente consegue encaixar o assunto Centro de Memória ao contexto [...] mas todo ano eu trabalho o assunto história da escola [...] a gente sempre finaliza esse conteúdo aqui no Centro de Memória.*²¹

Os alunos também foram questionados a respeito do papel do Centro de Memória na escola. Aqueles que já passaram pelo conteúdo sobre a história da escola, e que conhecem o espaço, expressam grande interesse e contentamento com os objetos expostos. Relatam também, que gostariam de outros projetos que envolvessem o museu, pois é algo diferente da realidade do calendário escolar, e que desperta muito o interesse.

O Centro de Memória da escola também evidencia a relevância do estudo da história local, logo que os alunos conseguem relacionar aqueles objetos com seu cotidiano e do passado de seus pais e avós. De acordo com Schmidt e Cainelli (2004, p.113):

[...] A história local pode ser vista como estratégia pedagógica. Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas com o interesse do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana.

No que se refere a relação passado e presente, a história local é uma das maneiras que viabiliza uma forma lúdica de trabalho, especialmente com alunos de faixa etária menor. Para Circe Bittencourt (2004, p.168):

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa,

²¹ J.B. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen 12/11/2018.

comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história presente.

Com o acesso ao acervo, é permitido ao aluno estabelecer tais relações, pois, embora o trabalho de análise dos objetos seja realizado e discutido, ainda há o acervo de obras literárias, as quais permitem um leque de visão totalmente novo, que possibilita interpretações do passado, relacionando com o cotidiano hoje.

Depois de toda perspectiva do Centro de Memória narrada pelos participantes que o constituíram, é indispensável pensar como seria (ou se haveria) a constituição desse espaço caso não houvesse todos os objetos para serem descartados. Sem dúvida, o espaço é de uma relevância inestimável, mas, não há como evitar o fato de que se tornou um museu de caráter religioso, devido a procedência dos objetos e da própria história da Escola. Seria formado um museu na escola, se o conteúdo dependesse basicamente de instrumentos da Escola do Estado? Ou se dependesse da comunidade escolar coletar essas memórias?

Mesmo reconhecendo a relevância da formação desse espaço, esses questionamentos são inevitáveis, pois podemos perceber como a apropriação dos projetos se articula. Quando o MEP propôs a formação dos Centros de Memória, a ideia era diferente de como os Centros de Memória constituíram-se posteriormente. É normal que a apropriação seja efetivada de outra maneira, sendo enquadrada a realidade da escola que adotou o projeto.

Considerações

Sem dúvida, a criação desse projeto é muito importante para a disciplina de História, sobretudo para mostrar aos alunos a importância da memória e do patrimônio na sua formação histórica, logo que, vinculado ao ensino, se pode trabalhar com materiais acessíveis, contribuindo para construção do pensamento histórico.

A construção da consciência histórica, relacionando um acervo material, se efetiva a partir da experiência do aluno enquanto sujeito que cresceu e teve uma criação na qual a tecnologia avançada e a *internet* já estavam presentes. Deste modo, é que a relação passado-presente se torna significativa, pois é a partir da experiência deles que as reflexões acerca do objeto surgem, podendo também, estabelecer uma relação com o futuro, a partir do que hoje é utilizado por eles. É importante o trabalho do professor

nessa orientação, explicando o quanto cada objeto era significativo naquele período, considerando o público que o utilizava e a época em que viviam. Deste modo, é possível instigar a pensar historicamente, evitando anacronismos ao passado.

A memória por si só, constitui como fonte para o estudo da história, entretanto, é utilizada com maior frequência por historiadores pesquisadores do que pelo meio escolar, ou na prática do ensino de História. Embora cada vez mais os materiais didáticos estejam se ampliando, algumas discussões ainda são muito recentes, e necessitam da ponte entre teoria (universidade) e a prática (escola). Mas certamente, esta é uma contribuição muito expressiva para o meio escolar, auxiliando na construção da ideia que os alunos são também sujeitos da história

O meio educacional é uma forma de resistência extremamente necessária, especialmente no período em que a visão de progresso relacionado ao capitalismo é considerada como mais importante, porque há um lucro monetário. A criação de uma política pública tal como a discutida nesse trabalho, certamente é muito válida, enfaticamente nos dias de hoje, contexto no qual a História está sendo constantemente atacada. Apresentar aos educandos a perspectiva relevante da memória, é resistir a esses ataques, pois como já dizia Carmelo Distante *apud* Delgado (2003, p. 10) a humanidade só terá um verdadeiro “progresso” se o futuro se basear nas memórias do passado.

Referências

- ALVES, Luís Alberto Marques. A história local como estratégia para o ensino da História. **Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques**. v. 3, 2006, p. 65-72.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- DELGADO, Lucila de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, 6, 2003, p. 9-25.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática nos lugares. **Projeto História**. São Paulo, v. 10, dez 1993, p. 7-28.
- PINTO, Helena. Educação patrimonial e educação histórica: contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o passado. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 19, n.1, jan.-abr. 2015, p. 199-220.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 2003.

MUSEU DA ESCOLA PARANAENSE. Dia a dia educação. <
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>> Acesso em 12/11/2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

VIEIRA, Itala Maduell. **A memória em Maurice Halbwachs, Pierre Nora e Michael Pollak**. In: XI Encontro Regional Sudeste de História Oral: Dimensões do público: comunidades de sentido e narrativas políticas. Niterói: UFF, 2015.

Entrevistas:

J.B. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen 12/11/2018.

G.G.C. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen 14/11/2018.

A.L.D. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen 12/11/2018

L.U. Entrevista concedida a Jayne Maria Witchemichen 08/11/2018.

Foi Foucault que, na obra "A ordem do discurso", mencionou certa vez que todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. Diante disso esta obra pretende trazer problematizações que somem a iniciativas de fazer proliferar resistências, (de)satualizações e caminhos para pensar a história do presente no qual nos situamos. Assim uma das formas de nos posicionarmos do mundo é trazer o esboço de um caleidoscópio de temas, autores, teorias e práticas que atravessam os rumos e incompletudes do sistema educacional vigente que gera polêmicas, reflexões e possibilidades de nos tornarmos outros na apropriação e transformação de discursos que estão presentes na vida e nos jogos de linguagem que deve(ria)m nos tornar mais vivos, heterogêneos e livres.



ISBN. 978-65-990019-2-5



9 786599 001925

