

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

Educação:

Entre Saberes, Poderes e Resistências

Vol. 2



Wilder Kleber Fernandes de Santana

Éderson Luís Silveira

(Orgs.)

EDUCAÇÃO:
Entre saberes, poderes e
resistências

Vol.2



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. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 544p.

ISBN 978-65-990019-5-6

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 8

QUANDO DIZERES SE TORNAM ATOS CONCRETOS 8

Wilder Kleber Fernandes de Santana; Éderson Luís Silveira

**A PROSÓDIA EM EXPRESSÕES NÃO-MANUAIS DE SURDOS EM
DIFERENTES CONTEXTOS 10**

Rúbia Carla da Silva

Andressa França

Daniely Ferreira Baranoski

Kelvin Tadeu Russi Colc

Taís Almeida de Camargo

**ARTICULAÇÃO ENTRE SABERES SOCIAIS E TRADICIONAIS E O
CONHECIMENTO CIENTÍFICO – PONTO DE VISTA DE EDUCANDOS
DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO 17**

Alessandra Regina Müller Germani

QUE NEGRO É ESSE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA? 38

Allan Silva Gomes

Luísa Araújo Peixoto

Roberta da Silva Calixto dos Santos

**OFICINA POESIA NA FRONTEIRA: TÁ CERTO OU TÁ ERRADO
PROFESSOR? 53**

Aledyson D. Marques

**QUESTÕES DE ESTÉTICA E (AUTO)FORMAÇÃO: APONTAMENTOS
SOBRE EDUCAÇÃO, ARTE E EXPERIÊNCIA 71**

Ana Paula Aparecida Caixeta

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

**CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO: O PAPEL DO PROFESSOR A PARTIR
DOS PRESSUPOSTOS DE FREIRE E RANCIÈRE 84**

Isabela Vieira Barbosa

Caique Fernando da Silva Fistarol

**DISCURSO AUTORITÁRIO NOS TEXTOS MOTIVADORES DO
VESTIBULAR: UMA ANÁLISE ARGUMENTATIVA 95**

Carlos Henrique Teixeira de Araújo

**PRÁTICAS DE REPRESENTAÇÃO E POLÍTICA DE INSERÇÃO SOCIAL
DO NEGRO NO SAMBA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E RESISTÊNCIA 107**

Sabrina Gabriela Vicentini

Cláudio Márcio do Carmo

**O LIVRO NA MÃO DO LEITOR: UM DESAFIO PARA O 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL 122**

Dayse Rodrigues dos Santos
Gleid Ângela dos Anjos Costa

**(DES)CAMINHOS ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E OS CURSINHOS
PRÉ-VESTIBULARES: UM ESTUDO DE CASO DO CURSINHO POPULAR
S.E.U DA UNESP DE FRANCA 141**

Gabriela Bollier Gallo
Vinicius Moraes Machado de Oliveira

**MULHERES CIENTISTAS EM DISCURSOS NAS MÍDIAS DIGITAIS:
RELAÇÕES DIALÓGICAS E POLIFÔNICAS 153**

Kalem Kanyk Fernandes Gomes
Glênio Rodrigues Ribeiro Neto
Pâmella Rochelle Rochanne Dias de Oliveira
Francisco Vieira da Silva

**A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO: OLHARES DE
LICENCIANDOS EM FÍSICA 167**

Bruno Oliveira
Diego Lutz
Márcia da Costa
Andresa da Costa Ribeiro

**OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE
CONECTIVIDADE E O LUGAR DA ESCOLA NA CULTURA DIGITAL 179**

Handherson Leylton Costa Damasceno

**CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE BÁSICA DE ENSINO 189**

Nayara Borges de Oliveira Corrêa
Rosemeire Terezinha Silva
Claudio Roberto Machado Benite

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PAMPA GAÚCHO: VISIBILIDADES E
ENUNCIABILIDADES QUE EDUCAM PARA AS RELAÇÕES COM
NATUREZA 198**

Renata Lobato Schlee
Paula Corrêa Henning

DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO INTELLECTUAL 212

Rafael Davi Melém da Costa

**“EDUCAÇÃO EM FACE DA GUERRA”: CONFERÊNCIA RADIOFÔNICA
DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE 225**

Moema de Souza Esmeraldo

**O CENÁRIO DA LITERATURA E DAS LÍNGUAS NO CONTEXTO DO
ILUMINISMO ESCOCÊS 236**

Marcos Vinicius de Andrade Gomes

**POESIAS DE CARLOS MARIGHELLA EM SALA DE AULA UTILIZADAS
EM BIOGRAFIA SOBRE O REVOLUCIONÁRIO 246**

Luiz Claudio Ferreira

**A EXPERIÊNCIA DE LER: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO
LITERÁRIA A PARTIR DE WALTER BENJAMIN 254**

Luís Fernando Portela

**A CONTRIBUIÇÃO DE MARX E O OLHAR GRAMSCIANO PARA
CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA EM TEMPOS PÓS-
MODERNOS 266**

João Camilo Sevilla

LÍNGUA PORTUGUESA: DIÁLOGOS ENTRE OS PCN E A BNCC 278

Emerson Aparecido dos Santos Bezerra

**PEDAGOGIAS DA RESISTÊNCIA NA NOITE: APRENDENDO A OCUPAR
O PARQUE FARROUPILHA 301**

Eloenes Silva

**A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NOS
LIVROS DIDÁTICOS 303**

Iara Maria de Araújo

Tatiane Bantim da Cruz

Francisca Maria da Silva Barbosa

**A LÓGICA DO CONSUMO COMO BALIZADORA DA FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA: OS IMPASSES VIVENCIADOS PELOS PROFESSORES
NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO 317**

Isael de Jesus Sena

Leandro de Lajonquière

Marcelo Ricardo Pereira

**CIBERATIVISMO NAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS DE 2016: JOVENS
PROTAGONIZANDO UMA FORMAÇÃO EM MOVIMENTO 331**

Joelma Fabiane Ferreira Almeida

Michelle Viana Trancoso

**A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO
PÚBLICO MUNICIPAL DE SÃO VENDELINO/RS: DA VALORIZAÇÃO À
FORMAÇÃO DOCENTE 345**

Diego Lutz

**SABER, PODER E RESISTÊNCIA NO PLURALISMO RELIGIOSO:
ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT 360**

Ellen Pereira Neves

Juliana Agostini

**REFLEXÕES SOBRE PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E IDEOLOGIA EM
UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO
MANUAL DO PROFESSOR – REPENSANDO O TRABALHO COM
GÊNEROS DO DISCURSO EM NÍVEL MÉDIO 374**

Wallace Dantas

**OBSERVATÓRIO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: A ARTE COMO
FORMA DE RESISTÊNCIA 383**

Luciene Souza Santos

Maria Cláudia Silva do Carmo

**POR ENTRE SINAIS E NÚMEROS: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS
NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA
ESCOLA INCLUSIVA 393**

Marcileno de Sousa Favacho

Huber Kline Guedes Lobato

Orlando Sérgio Pena Mourão Júnior

**MOBILIZAR SABERES DISCENTES PARA CONSTITUIR PRÁTICAS
DOCENTES 403**

Isabel Marinho da Costa

Josiane Barbosa de Lima

NOVELA GRÁFICA: UMA NOMEAÇÃO EM CONFLITO 413

Maria Isabel Borges

**“LINGUÍSTICA QUEER” COMO COMPONENTE CURRICULAR:
ESTRANHANDO A RELAÇÃO LÍNGUA(GEM), GÊNERO E
SEX(O)UALIDADE 435**

Ismar Inácio dos Santos Filho

**OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS EM
CONTEXTOS EDUCACIONAIS FORMAIS E NÃO FORMAIS 460**

Cesar Augusto Gomes

Luana Bárbara Smeets

**EDUCAÇÃO COSMOPOLITA: OS CONFLITOS E METAMORFOSES NO
PROCESSO EDUCACIONAL E A PERSPECTIVA DA SOCIALIZAÇÃO
COSMOPOLITA NOS JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA
REGIÃO DE ARARAQUARA 475**

Margareth Rogante

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 491

Claudia Talochinski Cordeiro

**“SEM SINHÁ E SEM SINHÔ”, AQUI A FESTA É DOS PRETOS! A
CONSTRUÇÃO DE DISCURSOS DE PODER NO ENTORNO DA FESTA DE
SÃO BENEDITO DE CARAPAJÓ-CAMETÁ/PA 501**

Fernanda Nílvea Pompeu Varela

Benedita Celeste Pinto Moraes

CIÊNCIA MASCULINA? 515

Erika Giacometti Rocha Berribili

**TERRA, TRABALHO E SAÚDE: O DESAFIO DE SE PROPOR
ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM ARTICULADORAS DA
TEORIA E PRÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA 532**

Alessandra Regina Müller Germani

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 abranjam 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 PROSÓDIA EM EXPRESSÕES NÃO-MANUAIS DE SURDOS EM DIFERENTES CONTEXTOS

SILVA, Rúbia Carla da¹
FRANÇA, Andressa²
BARANOSKI, Daniely Ferreira³
COLC, Kelvin Tadeu Russi⁴
CAMARGO, Taís Almeida de⁵

INTRODUÇÃO

Apesar da intensificação de pesquisas no Brasil direcionadas à Língua Brasileira de Sinais (Libras), permanecem lacunas importantes no que compete aos aspectos relacionados à modalidade, à estrutura linguística, à estilística e aos aspectos literários. Contudo, nas últimas décadas tem-se observado um importante interesse de diferentes áreas como a linguística formal, linguística aplicada, sociolinguística, estudos de aquisição da linguagem, neurolinguística, dentre outras, em torno da Língua Brasileira de Sinais.

Tais estudos têm contribuído com a caracterização de sua natureza e, em conjunto, esses trabalhos somam forças para caracterizar questões cognitivas, comunicativas, de processamento, linguísticas e motivacionais (DUARTE; MESQUITA, 2016). Os estudos realizados em torno das línguas de sinais cada vez mais têm interessado diferentes pesquisadores como Coulter (1979) e Padden (1988) para ASL (American Sign Language); Johnston (1989) para Língua Australiana de Sinais (Auslan); Deuchar (1984) para a Língua Britânica de Sinais; e Sandler (1999; 2012) para Língua de Sinais Israelense.

¹ Doutoranda em Linguística (UFSC). Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Especialista em Educação Especial (ESAP). Especialista em Língua Portuguesa (UEPG). Licenciada em Letras Português (UEPG). Bacharelada em Letras Libras (Unioeste). TILS (SEED/CAS - PR). Professora-orientadora do Projeto de Prática “O uso de língua de sinais em diferentes contextos”. E-mail: silvablum@gmail.com.

² Pós-graduanda em Gestão da Aprendizagem e Educação Cognitiva (UNICESUMAR). Bacharel em Administração (UNICESUMAR). Licencianda em Letras - Português-Espanhol (UEPG). E-mail: andressa.acts94@gmail.com.

³ Licencianda em Letras – Português-Espanhol (UEPG). E-mail: dani-resgate@hotmail.com

⁴ Licenciando em Letras – Português-Espanhol (UEPG). E-mail: colc_kel23@hotmail.com

⁵ Licenciada em Letras – Português-Espanhol (UEPG). Mestranda em Estudos da Linguagem (UEPG). E-mail: tais.camargo.1998@gmail.com

São pesquisas que abrangem os marcadores não-manuais correlacionados a marcadores manuais, como marcadores sintáticos da sentença, da função pragmática, e particularmente as articulações faciais como elementos prosódicos e semânticos (SANDLER, 2012). Assim sendo, entender sobre a importância das articulações faciais requer compreender que estas fazem parte de um sistema prosódico maior. Este envolve as pausas, os movimentos da cabeça, as transições, os movimentos das mãos, a elevação das sobrancelhas, os movimentos dos olhos, entre outros marcadores que transmitem os subcomponentes prosódicos das línguas de sinais como o ritmo (tempo), a ênfase e a entonação (SANDLER, 2012; FENLON; BRENTARI, 2018).

Rodrigues (2018) destaca que as pessoas bilíngues ao fazerem uso de uma língua (vocal-auditiva e/ou gestual-visual), além de terem de lidar com as diferenças entre as línguas, precisam ser habilidosos com o que é singular em cada modalidade. Essas habilidades estão diretamente ligadas à manifestação prosódica de cada língua e dos indivíduos que as usam. Diante desse contexto, foi desenvolvido o projeto de prática “O uso de língua de sinais em diferentes contextos”, realizado nas disciplinas de Prática III e IV, dos cursos de Letras Português-Inglês (2), Português-Espanhol (5) e Português-Francês (1), totalizando a participação de oito (8) acadêmicos, durante o ano de 2019.

ENCAMINHAMENTOS TEÓRICOS

Os estudos teóricos foram escolhidos a partir de assuntos pertinentes aos aspectos linguísticos das línguas de sinais, cultura surda, inclusão social de surdos, bilinguismo, e introdução à tradução e interpretação bimodal, compondo o referencial do suporte científico necessário às análises subsequentes dos dados gerados.

Como Sandler (2012) afirma, a prosódia possibilita que algumas partes de um enunciado possam ser enfatizadas, ressaltando em enunciados afirmativos, negativos, interrogativos e exclamativos. Inclusive avaliando a dependência ou não de um conhecimento necessário compartilhado, como de outros dados pragmáticos. Dessa maneira, corrobora Tenani (2017) ao afirmar que a Prosódia investiga não apenas o que se diz, mas como se diz, esmiuçando o tempo, a proeminência e a entonação e a relação entre eles.

Nesse íterim, as articulações não-manuais, enquanto marcadores dos elementos prosódicos, podem ser entendidas como manifestação do ritmo (cronometragem); entonação (rosto); e proeminência (corpo), correlacionados à estrutura rítmica temporal, manifestada pelos sinais manuais. Tais elementos prosódicos citados, são percebidos pelos movimentos das sobrancelhas, dos olhos e da cabeça, como nas pausas e

transições (SANDLER, 2012; FENLON; BRENTARI, 2018). Diante do exposto, verifica-se que o movimento é o elemento prosódico mais importante, dando maior sonoridade ao sinal, quanto maior for sua saliência.

A entonação permite uma “rica e sutil mistura de significados [...] como aditivo, seletivo, rotineiro, vocativo, contundente”, em um mesmo enunciado, porém produzido com padrões entonacionais diferentes (SANDLER, 2012, p. 61-62). Igualmente, pode ser analisada nas línguas de sinais por meio da expressão facial, que cumpre as funções pragmáticas da entonação vocal, temporariamente se alinha aos constituintes prosódicos, e pode ser dissociada dos elementos sintáticos do texto.

O que se diferem, línguas orais e de sinais, quanto a entonação, é que os marcadores entonacionais orais são sequenciais, enquanto os marcadores entonacionais não-manuais faciais co-ocorrem simultaneamente. Em estudos similares com a Língua de Sinais Israelense, a entonação é percebida na mudança das articulações faciais entre os sintagmas entonacionais, havendo também mudança na posição da cabeça e do corpo. Isso evidencia que nas línguas de sinais a entonação facial ocorre simultaneamente com todo o constituinte prosódico, diferentemente nas línguas orais, quando a ocorrência é sequencial (MCBURNEY, 2004; SANDLER, 2012).

Considerar os movimentos da cabeça, olhos, sobrancelha e testa, e o deslocamento do tronco para frente ou para trás, contribui cada qual com sua significação para o entendimento de um sistema componencial complexo da comunicação sinalizada. Dessa forma esses constituintes podem ser caracterizados com determinado significado, conforme propôs Coulter. Como exemplo, as sobrancelhas elevadas geralmente significam dependência e/ou continuação (semelhança com o tom alto nas línguas faladas), ou uma condição; olhos semicerrados significam recuperar informações já compartilhadas, ou uma condicional contrafactual; a testa franzida, comum em perguntas-qu, significa suposições e/ou uma atitude emocional do sinalizante, conforme o contexto (1979 *apud* SANDLER, 2012).

Não obstante, essa área de pesquisa ainda é pouco conhecida, tendo muito a contribuir para a compreensão dos constituintes e sistema prosódico das/nas LS. Pensando nesses aspectos, foi proposta uma investigação sobre essas manifestações na Libras, em diferentes contextos, no intuito de contribuir para uma melhor compreensão da importância e significação das expressões faciais, enquanto constituintes linguísticos.

Ainda há a necessidade de mais estudos e pesquisas sobre os sujeitos surdos e o uso da Libras. Essa minoria linguística é co-irmã patriota, porém com aspectos culturais e linguísticos distintos, que sofrem as influências ouvintes e influenciam, ainda que em menor quantidade, a comunidade

ouvinte quanto ao uso de outros recursos comunicacionais necessários ao entendimento dos assuntos que são tratados durante a interlocução.

Portanto, verificar em diferentes contextos as estratégias utilizadas por surdos e por ouvintes para que haja a garantia de um bom entendimento é primordial no processo de formação docente. Também com o intuito de contribuir para novos esclarecimentos à sociedade sobre os aspectos linguísticos presentes nas línguas de sinais, valorizando a língua e a cultura dos surdos e, por conseguinte, promovendo a garantia de seus direitos como cidadãos.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Foi elencado como objetivo geral analisar as ocorrências de (in)formalidade no uso de língua de sinais em diferentes contextos, por meio das expressões não-manuais faciais. Os cinco (5) contextos escolhidos para a pesquisa de campo, por terem uma maior importância na vida das pessoas surdas, foram: (a) educacional inclusivo; (b) educacional bilíngue; (c) religioso; (d) comercial/empresarial; (e) terceiro setor (associações). O ambiente educacional foi desmembrado em dois, por se considerar essas duas realidades distintas na educação de surdos, uma vez que o ambiente inclusivo não propicia uma educação bilíngue efetiva.

Foram utilizados como instrumentos de geração dos dados o relatório de observação *in loco* (imagem 1) e a entrevista com registro midiático, realizada a partir de questões norteadoras (imagens 2 e 3).

Figura 1 – Relatório de Observação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
 SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
 DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
 LICENCIATURA EM LETRAS
 PROJETO DE PRÁTICA III E IV

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO

Instituição				CRITÉRIO - EXPRESSÃO FACIAL			
Partes do Rosto		Movimentos	Ocorrências	Observações:			
Nomes dos participantes	Local da observação (setor)	Piscando ambos					
		Piscando alternado					
		arregalado					
		Semicerrado					
		Latitudinal (cima/baixo)					
Data	Horário	Duração					
Descrição do ambiente	CRITÉRIO - EXPRESSÃO CORPORAL						
	Partes do Corpo	Movimentos	Ocorrências	Observações			
	Tronco	Frente					
Trás							
Inclinado (lateralidade)							
Ombro(s)	Ambos						
	Direto						
	Esquerdo						
Membro(s) superior(es)	Braço/mãos ambos						
	Braço direito						
	Braço esquerdo						
	Mão direita						
	Mão esquerda						
Olhos		Arqueadas ou enrijadas					
		Frangidas					
		Alternadas					
Bochechas		Infladas (alternada ou não)					
		Chupadas					
Boca		Cerrada					
		Aberta (A/O)					
		Sorriso					
		Puxada baixo/lateral					
Lingua		Frente					
		Lateral					
		Baixo/Cima					
Cabeça		Inclinação					
		Latitudinal (flexão/extensão)					
		Longitudinal (rotação)					
Assinaturas		Pesquisador: _____	Orientador: _____				

Fonte: cedido pela coordenadora do projeto (SILVA, 2019).

Figura 2 – Questões norteadoras para entrevista com surdos



Universidade
Estadual de
Ponta Grossa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
LICENCIATURA EM LETRAS
PRÁTICA III e IV



Universidade
Estadual de
Ponta Grossa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
LICENCIATURA EM LETRAS
PRÁTICA III e IV

ENTREVISTA SINHALIZADA FILMADA – PARTICIPANTES SURDOS

(Parte introdutória)

Caro participante,

Eu/nós, _____, acadêmico(a)(s) do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, estou(amos) participando do Projeto de Prática – “O uso da língua de sinais em diferentes contextos”, sob a orientação da professora Rúbia Carla da Silva.

Gostaria(amos) de conhecer um pouco mais sobre a realidade de comunicação entre os surdos, e surdos e ouvintes no que diz respeito ao uso da Libras e da Língua Portuguesa. Anteriormente já apresentei(amos) o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a Autorização de Uso de Imagem para fins acadêmicos e científicos, e a aprovação do Comitê de Ética, para a realização dessa entrevista sinalizada e filmada.

Posso/podemos começar?

(Entrevista) - QUESTÕES NORTEADORAS

Identificação Pessoal

1. Qual o seu nome? E seu sinal?
2. Quantos anos você tem?
3. Onde você nasceu?
4. Qual a sua escolaridade?

Diagnóstico da surdez

5. Você nasceu surdo ou perdeu a audição depois?
6. Quando seus pais perceberam que você era surdo?
7. Você sabe a causa da sua surdez?
8. Você sabe qual o grau de surdez: leve, moderada, severa ou profunda?
9. Em sua família há mais algum surdo?
 - 9.1 Se sim. Quem é surdo (parentesco)?

Diagnóstico linguístico

10. Qual a língua que você teve o primeiro contato? Libras ou Português?
11. Como você aprendeu Libras?
12. Como você aprendeu Português?
13. Você consegue compreender documentos ou livros escritos em português?
14. Como é sua comunicação com outros surdos? Só em sinais? Por escrito também?
15. Como é sua comunicação com ouvintes? Em sinais ou por português escrito?
16. Na sua família mais alguém sabe Libras? Quem?
17. Neste contexto social (especificar) como acontece a comunicação entre surdos e ouvintes?
18. Algum ouvinte do seu convívio, neste contexto, sabe Libras? Quem?
19. Quais estratégias de comunicação você usa para se comunicar?
20. Em sua opinião, o que poderia melhorar na comunicação, neste ambiente?


(Fechamento)

Eu/nós, em nome dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras, agradecemos sua participação nessa entrevista. Após a finalização das análises, retornaremos para mostrar os resultados obtidos sobre o uso da Libras em diferentes contextos.

Obrigado(a)

Fonte: cedido pela coordenadora do Projeto (SILVA, 2019).

Figura 3 – Questões norteadoras para entrevista com ouvintes

 <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES LICENCIATURA EM LETRAS PRÁTICA III e IV</p>	 <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES LICENCIATURA EM LETRAS PRÁTICA III e IV</p>
<p>ENTREVISTA FILMADA – PARTICIPANTES OUVINTES</p>	
<p>(Parte introdutória)</p> <p>Caro participante,</p> <p>Eu(n)s, _____, acadê(m)ico(a)s do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, estou(amos) participando do Projeto de Prática – “O uso da língua de sinais em diferentes contextos”, sob a orientação da professora Rúbia Carla da Silva.</p> <p>Gostari(a)mos de conhecer um pouco mais sobre a realidade de comunicação entre os surdos, e surdos e ouvintes no que diz respeito ao uso da Libras e da Língua Portuguesa. Anteriormente já apresentei(amos) o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a Autorização de Uso de Imagem para fins acadêmicos e científicos, e a aprovação do Comitê de Ética, para a realização dessa entrevista sinalizada e filmada.</p> <p>Posso/podemos começar?</p>	
<p>(Entrevista) - QUESTÕES NORTEADORAS</p> <p>Identificação Pessoal</p> <ol style="list-style-type: none"> Qual o seu nome? Você tem um sinal? Qual é? Quantos anos você tem? Onde você nasceu? Qual a sua escolaridade? <p>Diagnóstico social</p> <ol style="list-style-type: none"> Você conhece outros surdos, além dos que você convive aqui? Em sua família há surdos? <ol style="list-style-type: none"> Se sim. Quem é(is)ão (parentesco)? Como foi seu primeiro contato com o(s) surdo(s)? Foi preciso auxílio de algum ouvinte que soubesse Libras (intérprete/parente)? Qual sua reação após se comunicar com um surdo? Ficou surpreso ou não? Gostou? Achou interessante? 	
<p>Diagnóstico linguístico</p> <ol style="list-style-type: none"> Como você aprendeu Libras? Fez algum curso ou não? Qual seu nível de letramento em Libras? Básico, Intermediário ou Aprofundado? Por que você quis aprender Libras? Você consegue compreender documentos ou vídeos em Libras? Como é sua comunicação com os surdos? Só em sinais? Por escrito também? Nesse contexto (especificar), além de você, quais outros ouvintes convivem com os surdos? (se possível indicar função/profissão que exerce) Neste contexto social como acontece a comunicação entre surdos e ouvintes? Quais estratégias de comunicação você usa para se comunicar com os surdos? Qual a importância da expressão còrporo-facial e dos classificadores para a comunicação com surdos? Em sua opinião, o que poderia melhorar na comunicação, neste ambiente? <p>(Fechamento)</p> <p>Eu(n)s, em nome dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras, agradecemos sua participação nessa entrevista. Após a finalização das análises, reformaremos para mostrar os resultados obtidos sobre o uso da Libras em diferentes contextos.</p> <p>Obrigado(a)</p>	

Fonte: cedido pela coordenadora do Projeto (SILVA, 2019).

Para a análise dos dados gerados nas observações e entrevistas, foi utilizado o software ELAN 5.8 (Eudico Linguistic Annotator), uma ferramenta profissional para anotar e transcrever manual e semi-automaticamente gravações de áudio e/ou vídeo.

Os contextos observados foram considerados tanto de informalidade como de formalidade no uso da língua de sinais, porém sem controle dos pesquisadores. As entrevistas realizadas, foram consideradas como ambientes controlados, por ser possível promover maior ou menor formalidade, conforme intenção da pesquisa. Para que fosse possível o

desenvolvimento do projeto, todos os documentos necessários foram encaminhados ao CEP, sendo aprovado pelo Parecer nº. 3.362.110.

GERAÇÃO E PROCESSAMENTO DOS DADOS

Dos cinco contextos pré-estabelecidos apenas em três foi possível desenvolver o projeto (educacional inclusivo; educação bilíngue; e empresarial/comercial). Nos outros dois (religioso e terceiro setor) não foi possível por incompatibilidade de datas, havendo remanejamento dos acadêmicos participantes para outros contextos, apesar de anteriormente se ter documento de autorização institucional assinada.

Os dados foram gerados a partir das filmagens feitas durante as observações (6) e entrevistas (6), totalizando 12 vídeos. Cada vídeo foi analisado pelo software ELAN, a partir de nove (9) trilhas correspondentes aos critérios de expressão corporal (3) e facial (6), presentes no relatório de observação. A nomeação das trilhas foi determinada pelas siglas EC – Expressão Corporal e EF – Expressão Facial, seguida de hífen mais as siglas correspondentes às partes do corpo: T - tronco; O – ombros; MS – membros superiores; O – olhos; S – sobrelhas; BCH – bochechas; BO – boca; L – língua; C – cabeça. Para cada parte do corpo foram delimitados movimentos específicos que, posteriormente, indicaram a significação prosódica de cada trecho analisado, conforme as tabelas a seguir.

TABELA 1 – BOCA

BOCA	Cerrada	• Contradição	
	Aberta (A/O)	• Admiração	• Surpresa
	Sorriso	• Afirmação	
	Beiço/Bico	• Ênfase	• Negação
	Puxada baixo/lateral	• Concessão	• Desconfiança

Fonte: elaborado pela coordenadora do projeto (SILVA, 2019).

TABELA 2 – BOCHECHAS

BOCHECHAS	Infladas (alternada ou não)	• Ênfase	• Fç adverbial
	Chupadas	• Ênfase	• Fç adverbial

Fonte: elaborado pela coordenadora do projeto (SILVA, 2019).

TABELA 3 - CABEÇA

ELEMENTOS	MOVIMENTO - SIGNIFICAÇÃO		
CABEÇA ¹	Neutro Sem movimento Eixo normal	• Afirmação	• Acabamento
	Longitudinal (rotação) Para a direita Para a esquerda	• Foco • Fç Locativa	• Transição • Contradição
	Latitudinal Flexão/extensão Para baixo Para cima	(para baixo) • Ênfase • Pausa • Fç Locativa	(para cima) • Interrogativa • Negativa Aditiva
	De Lateralização (Inclinação) Para a direita Para a esquerda	(à direita) • Confirmação	(à esquerda) • Suposição Dúvida

Fonte: elaborado pela coordenadora do projeto (SILVA, 2019).

TABELA 4 – OLHOS

OLHOS	Neutro Foco normal	• Afirmação	
	Longitudinal Para direita e esquerda	• Foco • Or. Relativa • Transição	• Condição • Fç. Locativa
	Latitudinal Para baixo Para cima	(para baixo) • Foco • Ênfase	(para cima) • Dúvida • Reflexão Projeção
	Fechar Semicerrados	• Condição contrafactual	• Informações compartilhadas
	Arregalar Bem abertos	• Surpresa	• Intensidade
	Piscar Um olho Dois olhos	(um olho) • Confirmação • Aceitação	(dois olhos) • Pausa • Contradição Transição

Fonte: elaborado pela coordenadora do projeto (SILVA, 2019).

TABELA 5 – SOBRANCELHAS

SOBRANCELHAS	Neutra	• Afirmação	
	Erguidas Para cima	• Admiração • Continuação • Condição	• Dependência informacional • Perguntas-s/n
	Franzidas Para baixo	• Negação • Suposição	• Perguntas-qu • Ênfase
	Alternadas Para cima e para baixo concomitante	• Dúvida • Presunção	• Reflexão
	Arqueadas Área central para cima, extremidades para baixo	• Frustração • Tristeza	• Alternância

Fonte: elaborado pela coordenadora do projeto (SILVA, 2019)⁶.

⁶ A tabela dos movimentos da língua e seus significados não foi apresentada por não ser verificada nenhuma ocorrência.

ANÁLISE E RESULTADOS

Após análise das ocorrências de expressões não-manuais corporais e faciais, os resultados da pesquisa demonstram maior ou menor formalidade do uso da língua de sinais, dependendo dos contextos em que os sujeitos estão inseridos, conforme a quantidade de ocorrências de cada expressão. Esses resultados surgiram a partir da comparação entre os três ambientes sociais observados.

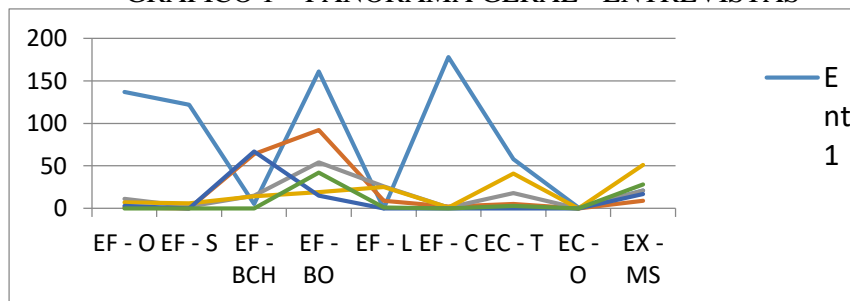
ENTREVISTAS

Um panorama geral pode ser verificado quanto às ocorrências de expressões corporais e faciais, evidenciando que a prosódia é percebida não apenas em línguas orais, mas também nas línguas sinalizadas. Isso deixa explícito que a prosódia é uma manifestação individual e sofre pouca influência do meio social em que está inserida.

O gráfico a seguir, aponta valores das ocorrências das 9 expressões (corporais e faciais) manifestadas durante as entrevistas, em três contextos distintos. Pode-se verificar que 3 expressões se destacam, movimentos de olhos (159 ocorrências), boca (383 ocorrências) e cabeça (182 ocorrências).

Quanto aos significados, pode-se compreender que os movimentos dos olhos demonstram afirmações (olhar neutro – foco central); transição temática (olhar longitudinal) e ênfase (olhar latitudinal – para baixo). Sobre os movimentos da boca, foram observadas afirmações (sorriso), e negações (beijo/bico). Em relação aos movimentos da cabeça, observaram-se foco (longitudinal direita), contradição (longitudinal esquerda), e ênfase (latitudinal para baixo). Porém em algumas destas ocorrências, não foi possível determinar com convicção se o movimento era ênfase ou pausa, devido ao baixíssimo tempo de duração do movimento.

GRÁFICO 1 – PANORAMA GERAL - ENTREVISTAS



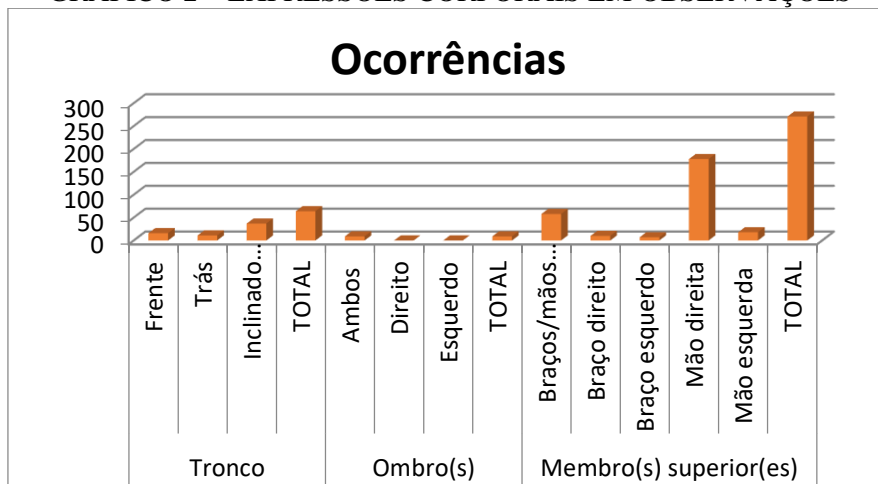
Fonte: elaborado pelos autores

OBSERVAÇÕES

Em se tratando da análise dos vídeos referentes às observações *in loco*, considerou-se extrema dificuldade de análise, por se ter um tempo muito longo de filmagem, porém com baixíssimas ou quase nenhuma manifestação corporal e/ou facial dos sujeitos participantes em seus contextos sociais. Ora por estarem desempenhando suas funções profissionais individualmente, ora por estarem em ambiente educacional (como discentes), em atenção ao que estava sendo ministrado durante a aula observada, não contribuiu para que mais dados fossem gerados, como era esperado no planejamento das ações da pesquisa.

Também houve a negativa quanto a filmagens do participante no contexto educacional inclusivo, o que dificultou a geração dos dados com maior fidedignidade. Foram apenas feitos registros manuais no relatório de observação, durante a observação, conforme o(a) acadêmico(a) conseguia avaliar a ocorrência das expressões para registro. Com os dados gerados das observações, ainda que sem a análise de todos os participantes, pode-se ter uma visão geral sobre as expressões faciais e corporais, nos três contextos sociais.

GRÁFICO 2 – EXPRESSÕES CORPORAIS EM OBSERVAÇÕES



Fonte: elaborado pelos autores

Quanto às expressões corporais (gráfico 2), a análise dos movimentos dos membros superiores apresentou maior ocorrência. Deve-se compreender que esses movimentos não estão atrelados à constituição de

algum sinal, mas são movimentos prosódicos manifestados entre as sinalizações constituintes dos discursos. Dentre as 271 ocorrências, 158 correspondem aos movimentos da mão direita, seguida de 58 referentes aos movimentos de ambos os braços e/ou mãos. A significação desses movimentos está relacionada a diversos aspectos temáticos e sintáticos, como pausa, sequência ou confirmação (quando dos movimentos simultâneos). Os movimentos de apenas um dos lados pode indicar ênfase ou foco (braços), e afirmação, foco ou negação (mãos).

Em relação aos movimentos do tronco, foram observadas 64 ocorrências, sendo 11 delas relacionada a inclinação de lateralidade do tronco. As inclinações laterais evidenciam foco nos sujeitos das orações ou ênfase temática, sendo possível essa diferenciação quando da análise do tempo da ocorrência, tendo uma duração maior o foco e um tempo menor a ênfase.

Sobre os movimentos dos ombros houve 9 ocorrências simultânea dos ombros analisada nas observações. Esse deslocamento dos ombros para cima, significam concessão ou contextos discursivos no diminutivo, com riqueza de detalhamento. Porém nessa circunstância há de se analisar o movimento dos ombros juntamente com outras ocorrências de diferentes expressões faciais de bochecha, olhos e sobrancelhas.

Quanto às expressões faciais (gráfico 3), foram analisados 6 movimentos diferentes dos olhos; 3 das sobrancelhas; 2 das bochechas; 5 da boca; 3 da língua; e 3 movimentos distintos da cabeça. Ao todo foram 542 movimentos analisados, resultantes das observações, sendo a maior ocorrência com movimentos da boca (179). Cabe ressaltar que essa movimentação não está atrelada a possível soletração ou tentativa de pronúncia de palavras, mas a articulações da boca quanto à disposição dos lábios e abertura.

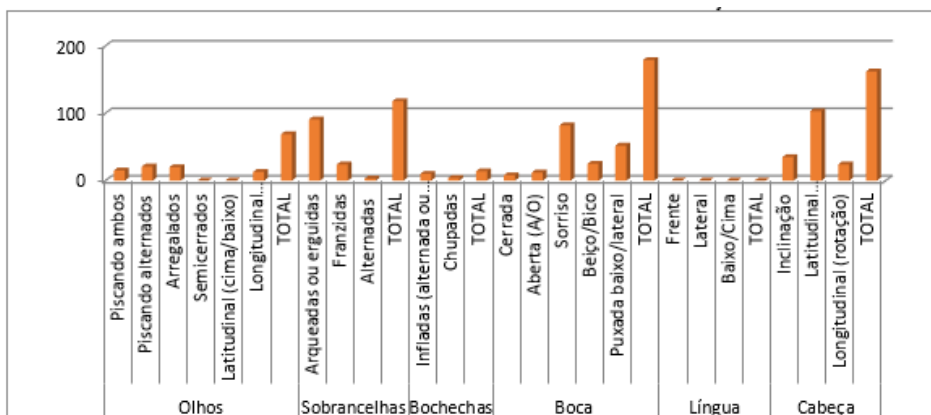
A maior ocorrência (82) foi da boca em sorriso que indica uma afirmação ou confirmação de entendimento do assunto. Em seguida, com 52 ocorrências, foi o movimento da boca puxada para baixo ou para uma das laterais, significando admiração ou surpresa. Quanto ao movimento de beijo ou bico, foram 25 ocorrências; boca aberta em A ou O foram 12 ocorrências; e 8 referente a boca com lábios cerrados.

Os movimentos da cabeça totalizaram 162 ocorrências, sendo o movimento latitudinal (flexão e extensão) o de maior visibilidade (103). Quanto ao movimento longitudinal (rotação), foram 24 ocorrências e na inclinação (lateralidade), obtiveram-se 35. Esses movimentos latitudinais estão relacionados a confirmações ou recusas dos assuntos, aceitação ou negação. Os latitudinais indicam foco ou ênfase, sendo neste último correlacionado aos movimentos de olhos.

Sobre os movimentos dos olhos, foram 69 ocorrências entre piscadas alternadas (21), e piscadas de ambos os olhos (15), significando respectivamente confirmação ou aceitação, e pausa, contradição ou transição temática. Os olhos arregalados (20) indicaram surpresa ou intensidade, e movimento longitudinal (direita e esquerda) (13), evidenciaram orações condicionais, foco e função locativa. Um dos participantes não teve a movimentação de seus olhos analisada por usar óculos e o reflexo das lentes na filmagem não permitiram a análise.

As sobrancelhas (118) indicaram ora continuação ou dependência informacional, ou frustração ou alternância temática. As bochechas (14) tiveram função enfática, correlacionada sempre a outro movimento de alguma outra parte do rosto.

GRÁFICO 3 – EXPRESSÕES FACIAIS EM OBSERVAÇÕES



Fonte: elaborado pelos autores

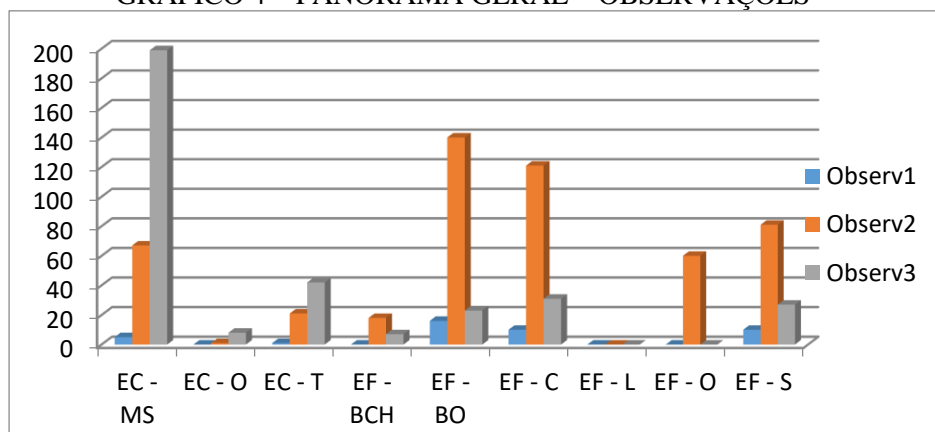
Diante do exposto, foi possível construir um estudo completo das expressões corporais e faciais dos participantes (gráfico 4), a partir dos dados gerados nas observações. Considerou-se que as ocorrências de maior índice foram observadas no contexto social comercial/empresarial, uma vez que havia, em um dos espaços observados, dois surdos desempenhando suas funções no mesmo horário de trabalho. Isso permitiu que houvesse uma comunicação mais informal por serem sujeitos com mesma manifestação linguística.

No contexto educacional bilíngue, apesar de ser um ambiente propício aos sujeitos de mesma língua, não houve tanta informalidade, por haver diferença quanto às representações sociais dos sujeitos envolvidos (professor/alunos). Esse aspecto somente foi notado durante a análise dos

dados, porém não compôs os critérios desta pesquisa. Por conseguinte, é mister ser considerado de extrema importância e influência no processo comunicacional entre os sujeitos, em outras pesquisas de mesma natureza.

Outro aspecto observado relaciona-se à formação dos sujeitos participantes. Considerou-se, a partir dos dados informacionais sobre os participantes que aqueles com apenas formação básica demonstraram maior informalidade comunicacional. Isso foi possível de se verificar devido ao disparate quantitativo entre as ocorrências dos participantes com formação básica e dos participantes com formação superior, destacando-se os movimentos relacionados à boca, cabeça, olhos e sobrancelhas.

GRÁFICO 4 – PANORAMA GERAL – OBSERVAÇÕES



Fonte: elaborado pelos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento do projeto “O uso de língua de sinais em diferentes contextos”, desenvolvido nas disciplinas de Prática III e IV, dos cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com a participação de 8 acadêmicos confirmou-se a importância de pesquisas relacionadas aos diferentes aspectos linguísticos das línguas sinalizadas, nesse caso, a Fonologia Prosódica. A partir de quais são e como se manifestam os elementos constituintes prosódicos das línguas orais, esclareceu-se sobre os constituintes prosódicos das línguas de sinais quanto à sua diferenciação de ocorrência simultânea e não sequencial.

As leituras realizadas no início do desenvolvimento do projeto contribuíram para uma fundamentação teórica consistente, apresentando autores estudiosos de outras línguas sinalizadas, como a ASL e a língua de

sinais israelense. Dessa maneira, foi possível fazer alguma analogia quanto às manifestações prosódicas dessas em relação à Libras. Com isso, tabelas foram construídas, indicando movimentos e significados das diferentes partes corporais e faciais que foram analisadas.

Após determinação dos movimentos e possíveis significados desses constituintes, pode-se fazer a verificação dessas ocorrências em registros midiáticos referentes às observações e entrevistas em 3 contextos sociais distintos. Há de se considerar a complexidade envolvida dos movimentos faciais superiores em relação ao seu tempo de duração, que é muito curto. Isso dificulta a determinação do início e fim dos movimentos de cada constituinte, analisados individualmente.

Tal complexidade, exigiu dos acadêmicos extrema atenção e concentração, durante a transcrição de cada movimento elencado, bem como a necessidade de várias repetições de uma anotação no que tange aos significados possíveis em um discurso narrativo, como os analisados nos vídeos das entrevistas, e em menores casos nos vídeos das observações.

Nesse ínterim, a priori, foram determinadas 9 (nove) trilhas, sendo 3 sobre expressões corporais e 6 relacionadas as expressões faciais. Após anotações realizadas, foram gerados os dados estatísticos comparatórios entre os 3 contextos sociais, transformados graficamente para melhor compreensão visual, como de fato é a comunicação dos surdos.

Isso posto, evidenciam-se que pesquisas dessa natureza têm um papel fundamental de divulgação e esclarecimento sobre a estrutura e funcionamento linguístico da Libras, neste caso sobre a prosódia visual, subsidiando pesquisas de outras áreas como a Literatura surda e seu universo de investigação, e as pesquisas que envolvem a interpretação e tradução de língua de sinais, entre outras áreas afins.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, R. L; MESQUITA, R. Considerações acerca do *code-bleeding* ou sobreposição de línguas e suas relações com o *code-switching*. **Revista Sinalizar**, v.1, n.1, jan./jun 2016. (p. 37-47)
- FENLON, J.; BRENTARI, D. (to appear). Sign language prosody. In: QUER, J.; PFAU, R.; HERRMANN, A. (eds.), **Routledge Handbook of Theoretical and Experimental Sign Language Research**. 2018.
- MCBURNERY, S. L. Pronominal reference in signed and spoken language: Are grammatical categories modality-dependent? In: MEIER, R. P; CORMIER, K.; QUINTO-POZOS, D. **Modality and structure in signed and spoken languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. (p. 329-369)
- MENDONÇA, C. S. S. S. **Classificação nominal em Libras: um estudo sobre os chamados classificadores**. Brasília: UnB, 2012 (Dissertação).

RODRIGUES, C. H. A. Interpretação simultânea intermodal: sobreposição, performance corporal-visual e direcionalidade inversa. **Revista da Anpoll** v. 1, nº 44, Florianópolis, Jan./Abr. 2018. (p. 111-129)

SANDLER, W. Visual prosody. In PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (Eds.), **Sign Language**. An International Handbook, Berlin: Mouton de Gruyter, 2012. (p. 55-76).

TENANI, L. Fonologia Prosódica. In: HORA, D.; MATZENAUER, C. L. (orgs.) **Fonologia, fonologias**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017 (p. 109-123).

ARTICULAÇÃO ENTRE SABERES SOCIAIS E TRADICIONAIS E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO – PONTO DE VISTA DE EDUCANDOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

GERMANI, Alessandra Regina Müller¹

INTRODUÇÃO²

Desenvolver a prática docente em um curso na modalidade a distância, torna-se uma atividade desafiadora tendo em vista a necessidade de que sejam adotadas estratégias de aprendizagem que permitam despertar no educando o interesse e a adesão as atividades propostas. Neste contexto, para despertar, redescobrir, incrementar ou ativar os estudos, sintonizados com as exigências de se propiciar uma formação crítica da realidade, e compreendendo que serão futuros educadores do campo, essas estratégias não podem ser somente de cunho teórico, mas sim de interação entre teoria e prática, promovendo assim a interligação com o contexto social, econômico, cultural, de pluralidade e diversidade presentes nas escolas do campo.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, foi implantado em 2017, ofertado na modalidade à distância, e conta com o apoio dos Polos dos municípios de Agudo, Balneário Pinhal, Cerro Largo, Itaqui, Novo Hamburgo, Santana do Livramento, São Sepé, São Lourenço do Sul, Seberi e Sobradinho, com o propósito de propiciar uma formação que atenda a uma nova demanda da sociedade, gerada pelas populações do campo, que historicamente lutam por uma educação diferenciada e de qualidade, que respeitem as especificidades do seu modo de viver que tem ligação com a terra.

Imbuído deste contexto, a disciplina Saberes sociais e tradicionais na educação do campo, foi disponibilizada para os 53 educandos matriculados, no 6º semestre do Curso. Esta disciplina foi concebida com a finalidade de

¹ Professora do Magistério Superior na Área de Saúde Coletiva na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Passo Fundo/RS. Professora colaboradora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, modalidade à distância. Doutora em Extensão Rural pelo Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. E-mail: alessandragermani@hotmail.com

proporcionar aos educandos conhecimentos que lhes permitissem conhecer a realidade que envolve a hegemonização do conhecimento e modernização da agricultura; bem como compreender os conceitos e a importância dos saberes sociais e tradicionais para a agricultura familiar camponesa e educação do campo, na perspectiva de torná-los mediadores/multiplicadores destes conhecimentos no seu contexto de inserção, fortalecendo assim a integração ensino-serviço-comunidade.

Desta maneira, o presente capítulo tem a finalidade de apresentar a experiência vivenciada pelos educandos durante a disciplina, momento em que, na Unidade 3 intitulada A contra hegemonia e a conservação dos saberes, lhes foi solicitado que apresentassem, a partir da visão de mundo de cada um, exemplos de práticas ligadas a conservação de saberes, em diferentes áreas do conhecimento, quais sejam, na agricultura, na saúde, na cultura e na educação dos sujeitos do campo relacionando-as com os conteúdos abordados.

DESENVOLVIMENTO

Para o desenvolvimento e organização da disciplina construiu-se um material didático para guiar as aulas, contendo quatro unidades pedagógicas, elaboradas de uma maneira sequencial, e que foram assim denominadas: A Modernização da agricultura e as transformações no espaço rural; Os saberes e o desenvolvimento tecnológico; A contra hegemonia e a conservação dos saberes e por fim, Experiências e práticas de conservação dos saberes.

Para cada unidade foram recomendadas estratégias de aprofundamento de estudos como leituras complementares, vídeos de documentários e filmes, tendo para isso o acompanhamento pedagógico de um tutor da disciplina. A avaliação da disciplina foi composta por vários exercícios no decorrer de cada Unidade que ao final do semestre somaram a nota final dos educandos.

Na Unidade 1 chamada de A Modernização da agricultura e as transformações no espaço rural abordamos conteúdos com a finalidade de contextualizar a História da luta pela terra e Reforma Agrária no Brasil e a Modernização da agricultura e os pacotes tecnológicos para a agricultura relacionando-os com o cotidiano da prática docente voltada para a educação do campo, tendo em vista que esta emerge da luta pela terra.

Neste sentido, Fernandes (1999) em uma reflexão sobre os cinco séculos de luta pela terra no Brasil, refere que é impossível dissociá-la do debate sobre a intensificação da concentração fundiária que deu origem a um dos maiores problemas políticos do país: a questão agrária. A luta pela terra nasce com a estruturação do latifúndio e a luta pela Reforma Agrária com o advento das organizações políticas camponesas, principalmente, a partir da

década de 1950, com o crescimento das Ligas Camponesas e se intensifica na década de 1980 com a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

O MST foi estruturado com o objetivo de lutar pela terra, pela efetivação da Reforma Agrária e pelas transformações sociais necessárias ao país. Esse Movimento foi constituído por trabalhadores rurais sem terras, que estavam desprovidos do seu direito de produzir alimentos, em virtude da implementação de um projeto de modernização do campo, capitaneado pela ditadura militar na década de 1960 (FERNANDES, 1999; MEDEIROS, 2004). O processo de modernização do campo desencadeou uma série de mudanças e transformações a partir da sua implementação no país. E essa reconfiguração impulsionou o desenvolvimento de estudos e pesquisas que sustentam diferentes visões/interpretações sobre o mundo rural. Essa forma de ler a realidade, das transformações no mundo rural, tem relação direta com a concepção de desenvolvimento que os autores/grupos defendem e que não estão somente atreladas a estruturação agrícola (MATOS & PÉSSOA, 2011; FREITAS, FREITAS & DIAS, 2012).

Já na Unidade 2, chamada de Os saberes e o desenvolvimento tecnológico, foram abordados conteúdos com o objetivo de problematizar temas relacionados aos saberes tradicionais e sociais: conceitos e características, bem como em relação aos saberes sociais e tecnológicos frente ao avanço do capital e tecnologia no campo.

Ao se tratar de temas como os saberes populares, é comum encontrar na literatura a sua atribuição ligada a pequenos grupos, sociedades tradicionais e etnias. Os Povos e Comunidades Tradicionais são conceituados como sendo os grupos sociais culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuindo formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando para isso conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (DECRETO 6.040/2007).

A produção conceitual do significado de Povos e Comunidades Tradicionais, de acordo com Thum (2017), tem no Decreto 6.040/2007 um marco legal importante. Pois nele são incluídos os aspectos antropológicos, que dizem respeito aos modos de fazer, de significar, as práticas sociais e os modos de transmitir a experiência as novas gerações. Portanto, para além de populações tradicionais, como indicavam as primeiras tentativas de conceituação ligadas a vertente ambiental, os aspectos da cultura e a autodenominação passam a serem parte da caracterização e vai assim se aproximar da perspectiva da conservação pelo uso.

Nesta linha de raciocínio, em seus estudos Santos (2010) refere que, os saberes populares são utilizados para a leitura de mundo, e é por meio

destes que a natureza é interpretada, numa lógica diferente do conhecimento científico, pois é resultado de experiências, de trocas e de convívio com a natureza. Essa forma de aquisição de saberes relacionadas as experiências vividas cotidianamente são compreendidas por Freire (1987) como o “saber da experiência feito”, e que dizem respeito as maneiras que vamos respondendo e sentindo ao que nos vai acontecendo ao longo da nossa vida. Trata-se de um saber que está relacionado a um indivíduo ou a uma comunidade em específico.

Neste sentido, após termos estudado questões conceituais e as principais características que envolvem os saberes sociais e tradicionais, bem como o impacto gerado sobre eles a partir do avanço da ciência, na Unidade 3, intitulada A contra hegemonia e a conservação dos saberes foram tratados conteúdos com a finalidade de permitir aos educandos a compreensão da importância da articulação entre os diferentes saberes, com vistas a construção de um movimento contra hegemônico e em sintonia com a conservação dos saberes dos povos e comunidades tradicionais, contribuindo assim para o fortalecimento das diferentes lutas sociais. Para tanto, utilizamos como sustentação teórica principal, os estudos desenvolvidos pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos.

Assim, para que pudéssemos compreender a origem do seu pensamento, e para que também pudéssemos conhece-lo, a Unidade foi dividida nas seguintes subunidades: Algumas considerações sobre a vida e a obra de Boaventura de Sousa Santos; Razão indolente e razão cosmopolita na construção da Ecologia de saberes; Ecologia de saberes: a promoção do diálogo entre saberes na perspectiva do acúmulo de forças e avanço das lutas sociais. Ao abordar a Sociologia das ausências, que são as lógicas ou modos de produção de não existência de saberes e práticas, construídos fora do âmbito técnico-científico, Boaventura de Sousa Santos (2014), propõe a Ecologia de saberes, na qual, a pluralidade de conhecimentos e as interações entre estes são fundamentais para a construção de conhecimentos e para o fortalecimento das diversas lutas sociais. Um dos maiores desafios a ser enfrentado pela Ecologia de saberes, segundo o autor, é justamente essa crença moderna na ciência, que é tomada como a única forma de conhecimento válido e rigoroso a ser seguido.

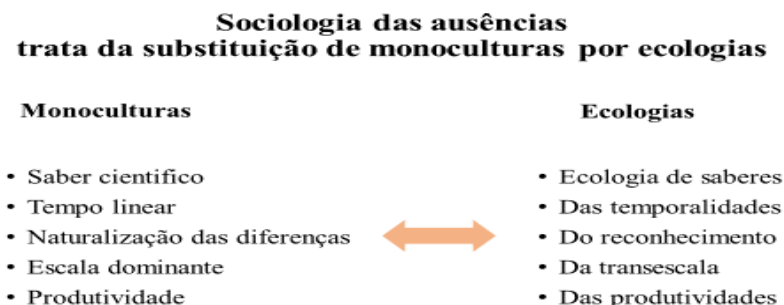
Neste contexto, a sociologia das ausências busca a substituição das monoculturas por ecologias, cujo espaço-tempo encontram-se nas sociedades situadas à margem pelos centros hegemônicos colonizadores nas lutas, experiências e saberes das organizações populares. São cinco lógicas ou modos de produção de não-existência, a primeira deriva da monocultura do saber e do rigor do saber; a segunda se refere a monocultura do tempo linear; a terceira é a da classificação social; a quarta lógica diz respeito a escala dominante e por fim, a quinta lógica de não-existência que é a produtivista;

gerando assim: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo, respectivamente (SANTOS, 2010).

Frente a isso, o autor Boaventura identifica cinco ecologias: a ecologia dos saberes, que trata do diálogo do saber científico com o saber popular e laico; a ecologia das temporalidades, que considera diferentes e contraditórios os tempos históricos; a ecologia do reconhecimento, que pressupõe que possa haver a superação das hierarquias; a ecologia da transescala, que viabiliza a articulação de projetos locais, nacionais e globais; e, por fim, a ecologia das produtividades, focada na valorização dos sistemas alternativos de produção da economia solidária, popular e autogestionária (SANTOS, 2007/2010).

Abaixo na figura 1, segue um diagrama ilustrativo dessa configuração:

Figura 1 - Diagrama ilustrativo sobre a Sociologia das ausências



Fonte: Elaborado pela autora.

Desta forma, Boaventura de Sousa Santos refere que a ciência, com todo o rigor de seus critérios, ao desacreditar ou se colocar numa posição de superioridade em relação aos demais saberes, contribui para o estreitamento das nossas relações e percepções sobre a realidade, desperdiçando oportunidades e espaços de construção de conhecimentos. Romper com essa estreiteza, não é romper com o conhecimento científico, mas sim com a forma com que ele é concebido na atualidade (SANTOS, 2014; CARNEIRO *et al.*, 2007; CARNEIRO, KREFTA & FOLGADO, 2014).

Por isso, na perspectiva de romper com a monocultura do saber científico, que ele reforça a importância de se promover a Ecologia de saberes, pautado na ideia de convivência harmoniosa entre os saberes distintos, dos distintos grupos sociais oprimidos, explorados e discriminados. Não se trata apenas de diálogo entre esses saberes, mas sim de extrair dele a força organizativa e de articulação necessária ao fortalecimento das ações coletivas (SANTOS, 2014; CARNEIRO, 2007; CARNEIRO, KREFTA & FOLGADO, 2014).

Santos (2010) refere ainda que a injustiça social está apoiada na injustiça cognitiva e a Ecologia de saberes se configura numa epistemologia de luta contra a injustiça cognitiva, pois como o conhecimento científico não está distribuído socialmente de forma equitativa, as intervenções predominantes no real são aquelas ligadas aos grupos sociais que detêm exatamente o conhecimento científico.

Tendo em vistas estes aspectos pontuados por Boaventura, e considerando as diferentes vivências e visões de mundo dos educandos, lhes foi solicitado que apresentassem exemplos de práticas ligadas a conservação de saberes. Os resultados apresentados pelos educandos nesse exercício demonstraram a capacidade que eles tiveram de relacionar os conteúdos teóricos com as práticas vividas, e que contemplaram as diferentes áreas do conhecimento, quais sejam, na agricultura, na saúde, na cultura e na educação dos sujeitos do campo.

Vieram a tona experiências ligadas ao cuidado com a terra realizado pelos camponeses, a realidade do trabalho familiar que é desenvolvido em uma unidade de produção e que reforça as práticas apreendidas com os antepassados; os hábitos e costumes relacionados a produção para o autoconsumo, a práticas de ensino considerando os saberes ecológicos e de preservação da natureza; as práticas pedagógicas realizadas nas escolas do campo e que buscam a valorização da cultura das comunidades, o impacto do êxodo rural sobre a vida das famílias que tiveram que mudar sua forma de viver forçadamente, entre outras.

O fato dos educandos estarem localizados em diferentes pontos do estado do Rio Grande do Sul se traduziu na riqueza dos exemplos que foram trazidos por eles, num exercício constante de problematização da realidade apresentada, relacionando a todo momento as experiências práticas com o conteúdo teórico, favorecendo assim o aprofundamento da formação profissional, pois serão futuros educadores e necessitam considerar os diferentes contextos na sua prática pedagógica cotidiana nas escolas do campo.

Portanto, o reconhecimento da diversidade epistemológica por meio da promoção da ecologia de saberes, significa o reconhecimento de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. A

Ecologia de saberes é um conceito que visa promover o diálogo entre os vários saberes considerados úteis ao avanço das lutas sociais. É uma proposta nova e, como tal, evidentemente, exige alguns cuidados na sua efetivação (CARNEIRO, KREFTA & FOLGADO, 2014).

O primeiro cuidado diz respeito ao fato de que a Ecologia de saberes não se realiza em gabinetes de universidades ou movimentos, mas sim em contextos que seja permitido um diálogo prolongado, calmo, tranquilo, promovendo que mais vozes surjam, que as mais tímidas e até inaudíveis se manifestem e que, portanto, o ambiente seja suficientemente inclusivo e acolhedor para que a diversidade de conhecimentos possa emergir. É, portanto, um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social (CARNEIRO, KREFTA & FOLGADO, 2014).

O segundo cuidado se refere à liderança, pois a Ecologia de saberes é um processo que não tem e não deve ter líderes, embora possam ter facilitadores da discussão. É uma construção democrática de conhecimento, no qual processos não se distinguem dos conteúdos. Portanto, caso seja preciso mais tempo para democratizar o conhecimento, então, leva-se mais tempo. Se não é possível fazer uma carta, um pronunciamento, porque exemplo porque não se chegou a um acordo, não há crise nenhuma. A ecologia dos saberes, como um amplo processo democrático, exige paciência (CARNEIRO, KREFTA & FOLGADO, 2014).

A ecologia de saberes busca dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. A ecologia de saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento. Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Como não há ignorância em geral, as ignorâncias são tão heterogêneas, autônomas e interdependentes quanto os saberes (SANTOS, 2010, p. 157).

A promoção de uma ecologia de saberes, na visão do autor, nos capacita para que tenhamos uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos e que desconhecemos, e também nos alerta para que, aquilo que

não sabemos, é ignorância nossa, e não ignorância em geral. Portanto, a ecologia de saberes exige uma vigilância epistemológica constante, num exercício de autorreflexividade, considerando a participação solidária na construção de um futuro pessoal e coletivo, sem nunca ter a certeza de não repetir os erros cometidos no passado (SANTOS, 2010; PESSOA, 2015).

Complementar a todo esse processo está à sociologia das emergências, que trata de dar luz às iniciativas e experiências de ação e, sobretudo, as possibilidades, que se afirmam, caracterizam e se articulam numa perspectiva contra hegemônica. Trata de dar credibilidade às lutas, aos movimentos, que existem, e de onde são passíveis de brotar alternativas de vida e de desenvolvimento. A sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro sobre os quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração. Enquanto na sociologia das ausências a axiologia do cuidado é exercida em relação às alternativas disponíveis, na sociologia das emergências é exercida em relação às alternativas possíveis (SANTOS, 2002, SANTOS & MENESES, 2010).

O procedimento de Tradução intercultural é simultaneamente, um trabalho intelectual e um trabalho político, utilizado para a efetivação da construção de um “novo senso comum emancipatório”, um senso comum capaz de assumir-se plural, mas capaz de contrapor-se a hegemonia globalizante. A ideia é identificar e reforçar o que é comum na diversidade dos impulsos contra hegemônicos sem, de forma alguma, suprimir o que não o seja. O objetivo é fazer com que a diferença-hospedeira substitua a diferença-fortaleza. Através do trabalho da tradução, a diversidade é celebrada, não como um fator de fragmentação e de isolamento, mas como uma condição de partilha e de solidariedade (SANTOS, 2014).

E, por fim, a última Unidade pedagógica chamada de Experiências e práticas de conservação dos saberes, que teve a finalidade de apresentarmos alguns exemplos de experiências e práticas ligadas a conservação dos saberes na agricultura, saúde, cultura e na educação dos sujeitos do campo; fruto de estudos de Universidades em parceria com associações, movimentos e grupos populacionais.

Sobre a agricultura, foram apresentados elementos teóricos em relação ao surgimento da agricultura e as mudanças verificadas através dos tempos, com o avanço da ciência, com ênfase no desenvolvimento de sementes. As inovações mecânicas, químicas e genéticas para formar um pacote tecnológico complementar e de integração crescente para o desenvolvimento da produção agrícola, incorporando tanto o processo natural de produção quanto o processo de trabalho gerou intensas mudanças nas estruturas sociais rurais, tais como: acentuada queda na população

agrícola, a marginalização das unidades agrícolas subcapitalizadas e a concentração da produção. Essas mudanças configuraram no cenário perfeito para o desenvolvimento da modernização da agricultura, sendo que a Revolução Verde foi a grande responsável por internacionalizar o processo de apropriação (GOODMAN, SORJ & WILKINSON, 2008).

Isto é, por meio da difusão internacional das técnicas da pesquisa agrícola, se promove uma homogeneização do processo de produção agrícola em torno de um conjunto de práticas e de insumos industriais genéricos. Neste sentido, para o apropriação, a inovação representada pelas Variedades de Alto Rendimento (VAR) significa a apropriação parcial tanto do processo de trabalho quanto do biológico (GOODMAN, SORJ & WILKINSON, 2008).

No entanto, Albergoni e Pelaez, no artigo “Da revolução verde a agrobiotecnologia: ruptura ou continuidade de paradigmas?”, publicado em 2007, retomam os pressupostos fundadores da Revolução Verde, que apoiada em uma promessa de aumento da oferta de alimentos que proporcionaria a erradicação da fome, resultando em um novo modelo tecnológico de produção agrícola. No entanto, esse modelo produtivo passou a apresentar limites de crescimento a partir da década de 1980, tais como a diminuição do ritmo de inovações, o aumento concomitante dos gastos em pesquisa e desenvolvimento, bem como a identificação dos impactos ambientais advindos do uso intensivo desses insumos, em especial dos agrotóxicos.

É neste contexto, que a exploração comercial da biotecnologia sustentada na engenharia genética surge como uma possibilidade de superar esses limites por meio dos organismos geneticamente modificados (OGM), criados com a justificativa de terem maior resistência a determinados agrotóxicos e/ou que substituem o seu uso. No cenário internacional de reconhecimento da propriedade intelectual no desenvolvimento de OGM e que traduz uma preocupação crescente com os efeitos adversos desse modelo agrícola, fez com que as principais empresas ligadas a fabricação de agrotóxicos se reestruturassem, no sentido de promover uma imagem relacionada ao desenvolvimento de sementes por meio da engenharia genética (ALBERGONI & PELAEZ, 2007).

Na saúde apresentamos uma contextualização acerca das práticas de educação em saúde desenvolvidas pelas equipes multiprofissionais nos serviços de saúde dos diferentes níveis de atenção à saúde, tendo em vista que as práticas educativas se configuram em uma atividade interdisciplinar, buscando desenvolver com os usuários um processo de troca de experiências, no sentido de preservarmos a autonomia dos mesmos no cuidado a sua saúde.

No que se refere a cultura, focamos na cultura alimentar ligada aos pressupostos da Segurança Alimentar e Nutricional que é um tema que tem percorrido as diferentes agendas no cenário nacional e internacional. Neste sentido, a cultura alimentar é conceituada como sendo um sistema simbólico, formado pelo conjunto de diversas influências (históricas, ambientais e regionais), nas quais cada sociedade estabelece um conjunto de práticas alimentares consolidadas ao longo do tempo. Dessa forma, a cultura alimentar é a expressão da identidade de diversos povos por meio da alimentação e é considerada como um patrimônio imaterial (SANTOS & PASCOAL, 2013).

E sobre a educação de sujeitos do campo, apresentamos uma contextualização acerca da prática pedagógica em Paulo Freire, buscando assim promover uma práxis docente transformadora da realidade dos sujeitos. Freire pensou em um método de educação baseado no diálogo que consiste em uma relação horizontal e não, vertical entre as pessoas com vistas a transformar a realidade refletida. Neste sentido, Damke (1995) elucida que à medida que a consciência reflexiva é estimulada a refletir sobre a sua própria realidade, o sujeito pode ir compreendendo-a, levantando hipóteses sobre os problemas da mesma, buscado as respectivas soluções. Como próprio trabalho transformá-la e, enquanto transforma a realidade, amplia, simultaneamente, as esferas de saber e constitui a sua consciência.

CONCLUSÃO

Podemos identificar que a realidade brasileira vivenciou períodos de significativas transformações em termos sociais, produtivo-tecnológicos e ambientais a partir da Revolução Verde. De um lado encontrava-se pressionada pela aceleração do processo de industrialização e urbanização e, de outro, pela imposição dos novos padrões tecnológicos, gerando assim um rápido processo de mudanças no mundo rural brasileiro. Assim, esse espaço se transforma e se reconfigura, incorporando não só os novos processos produtivos, mas também produzindo novas e complexas questões sociais e ambientais que impactam diretamente o modo de viver e de se relacionar das populações (MATOS & PÊSSOA, 2011; FREITAS, FREITAS & DIAS, 2012).

Desta forma, ao final da disciplina compreendemos que o caminho de aprendizados percorrido, viabilizou subsídios promotores da compreensão das mudanças vivenciadas na realidade brasileira e a importância da conservação dos saberes sociais e tradicionais, bem como da articulação destes com conhecimentos científicos na perspectiva do fortalecimento das lutas sociais. Esta prática pedagógica adotada para o desenvolvimento das Unidades, pode ser compreendida como um instrumento capaz de propiciar o

despertar de uma visão crítica sobre a realidade vivenciada na educação do campo.

REFERÊNCIAS

ALBERGONI, L. PELAEZ, V. Da revolução verde a agrobiotecnologia: ruptura ou continuidade de paradigmas? **Revista de economia**. v.33. n1. p.31-53. jan-jun 2007.

BRASIL. Decreto 6.040 de 07 de fevereiro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm.

Acesso em: 20 de março de 2017.

CARNEIRO, Fernando Ferreira. **A saúde no campo: das políticas oficiais à experiência do MST e de famílias de “bóias frias” em Unaí**. 2005. Tese (Doutorado em Ciência Animal) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Veterinária Minas Gerais. Minas Gerais, MG, 2007.

CARNEIRO, Fernando Ferreira; KREFTA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. A práxis da ecologia de saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, DF, v. 8, n. 2, p.331-338, 2014.

DAMKE, I. R. **O processo de conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Revista de Cultura Vozes**, v.2, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Alan F. de; FREITAS, Alair Ferreira de; DIAS, Marcelo Miná. Mudanças conceituais do desenvolvimento rural e suas influências nas políticas públicas. **Rev. Adm. Pública**, v. 46, n. 6, p. 1575-1597, 2012.

GOODMAN, D.; SORJ, B. WILKINSON, J. **Das lavouras as biotecnologias agricultura e indústria no sistema internacional**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

MATOS, Patrícia Francisca; PÊSSOA, Vera Lúcia Salazar. A modernização da agricultura no Brasil e os novos usos do território. **Geo UERJ**, v. 2, n. 22, p. 290-322, 2011.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. As novas faces do rural e a luta por Terra no Brasil Contemporâneo. **Nômad**, n. 20, p. 210-219, 2004.

NAVARRO, Zander. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 15, n. 43, p. 83-100, dezembro de 2001.

PESSOA, Vanira Matos. **Ecologia de saberes na tessitura de um pensamento em saúde no Sertão: do conhecimento regulação às práticas emancipatórias na Estratégia de Saúde da Família**. Tese (Doutorado) – Associação ampla Universidade Estadual do Ceará/ Universidade Federal do Ceará/ Universidade de Fortaleza. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Fortaleza, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

_____. Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos-CEBRAP**, n.79, p.71-94, 2007.

_____. Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Boaventura de Sousa. Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. In: Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (org.). **Epistemologías del Sur (Perspectivas)**. Madrid: AKAL, 2014, p.21-66.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Valdirene F. Neves dos; PASCOAL, Grazieli Benedetti. Aspectos gerais da cultura alimentar paraense. **RASBRAN - Revista da Associação Brasileira de Nutrição**. São Paulo, SP, Ano 5, n. 1, p. 73-80, Jan-jun. 2013.

THUM, Carmo. Povos e Comunidades tradicionais: aspectos históricos, conceituais e estratégias de visibilidade. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 162-179, 2017.

QUE NEGRO É ESSE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA?

GOMES, Allan Silva¹
PEIXOTO, Luísa Araújo²
SANTOS, Roberta da Silva Calixto dos³

INTRODUÇÃO

Diante da importância que o livro didático tem no sistema educacional brasileiro contemporâneo, faz-se extremamente necessário que o material que chega às escolas seja constantemente objeto de análises e discussões. Quando se trata de questões raciais, pesquisas como as de Ana Célia Silva (2010), que analisam livros de Língua Portuguesa dos anos 1980 e 1990 utilizados em escolas municipais de Salvador, nos apresentam os discursos extremamente problemáticos nessas obras, as quais os movimentos negros no Brasil há muito denunciam, além de apresentar propostas para transformar essa realidade. Essa é uma das lutas que resultaram na lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade de ensino de história e cultura afro-brasileiras na Educação Básica. Mais de 15 anos depois, a lei é um dos critérios de seleção para os livros que hoje são adquiridos pelo governo federal através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o que deveria resultar em melhorias no material produzido.

Nos propomos, portanto, a analisar a partir do conceito de competência discursiva (MAINGUENEAU, 2005) três livros selecionados pelo edital do PNLD de 2018 e que foram disponibilizados para a escolha das escolas públicas no Brasil para serem utilizados no quadriênio 2019-2022. Em nossas análises, buscamos refletir sobre a persistência e/ou

¹ Mestrando em Relações Étnico-raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (PPRER); Licenciado em História pelo Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB); Professor e Coordenador Pedagógico da Educação Básica na Rede Pública Municipal de Barra do Pirai (PMBP) e Tutor Universitário no Consórcio CEDERJ. E-mail: profallansilvagomes@gmail.com

² Mestranda em Relações Étnico-raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (PPRER). Graduada em Comunicação Social com habilitação em Produção Editorial pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: 0.luisa.peixoto.0@gmail.com

³ Mestranda em Relações Étnico-raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (PPRER); Designer formada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: robertasc.santos@gmail.com

alteração dos discursos racistas nos livros didáticos, ainda que leis como a 10.639/2003, 11.645/2008 e o Estatuto da Igualdade Racial tenham permitido uma mudança significativa nas possibilidades de se produzir discursos sobre raça, especialmente sobre pessoas negras, de maneira positivada.

O LIVRO DIDÁTICO E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Das diversas ferramentas pedagógicas possíveis, o livro didático é uma das mais conhecidas e das mais acessíveis no contexto da Educação Pública. É um recurso que traz consigo conhecimentos específicos de cada área, elaborado por profissionais especializados em sua confecção. O livro didático contempla conteúdos que foram pensados especificamente para a área/disciplina que se propõe, levando em consideração a faixa etária, as normas curriculares e a metodologia proposta. Muitas vezes, o livro didático desempenhará um papel fundamental na orientação do projeto pedagógico de uma escola. Marisa Lajolo (2008) e Freitag (1989) destacam como os programas de governo para a compra de livros didático cumprem uma função relevantes, posto que permitem que o livro didático seja, em alguns casos, um dos poucos recursos a chegar em certas escolas, distantes dos grandes centros, sem deixar de ressaltar como essa precariedade gera certa determinância pedagógica:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. (LAJOLO, 2008, p. 4).

O livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão de conhecimento, mas como modelo - padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Nesse sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada. (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989, p. 111).

Deve-se ter em mente, no entanto, que o livro didático não é uma ferramenta neutra de educação, simplesmente um receptáculo para todo o conhecimento do mundo. Um livro é escrito por alguém, e ecoa discursos que vieram de algum lugar, normalmente de muitos lugares. Ele é a linguagem viva e atuante na transformação da realidade, ao criar um imaginário do que é o mundo, a sociedade e o nosso país. Desta forma é importante atentar-se para as disputas discursivas que estão envolvidas neste processo ensino-aprendizagem mediado/coordenado pelo livro didático, especialmente na disciplina História que têm como um dos seus objetivos apresentar e fazer pensar sobre a realidade social de diferentes grupos. É permissível pensar, como sinalizam Luca e Miranda (2004, p. 124), que não só sua produção se vincula a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas. Ora, uma vez que este se torna um produto didático ele passa, a partir de seus discursos e enunciados, seja pela linguagem escrita e/ou gráfica, a intervir e (res)significar o mundo do aluno (ROCHA, 2006).

Por essa razão, as disputas discursivas sobre os livros didáticos há muito integram as pautas dos movimentos negros, que conhecem o potencial dessas obras para perpetuar ou desconstruir estereótipos racistas. Em relação a essas disputas, não só sobre o livro didático, mas também sobre a perspectiva educacional brasileira, da qual o livro é um subproduto, Nilma Lino Gomes (2018) reflete sobre a luta do movimento negro e da intelectualidade negra na busca por construir uma descolonização dos currículos e do conhecimento produzido no Brasil. O apanhado histórico realizado por Nilma em seu artigo mostra que, embora somente em tempos muito recentes tenhamos obtido avanços legais que visibilizem a história e a cultura negra, os questionamentos sobre a forma de produção eurocentrada do conhecimento e, por consequência, dos livros que veiculavam esse conhecimento, é bastante antiga.

Gomes (2018) evidencia, por exemplo, nomes como Lima Barreto, Machado de Assis e Chiquinha Gonzaga para compreendermos que já desde a luta pela abolição e no pós-abolição existem discursos sendo produzidos que mobilizam essa luta antirracista e anticolonial. São frutos dessas lutas históricas dispositivos como a lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da cultura negra em todos os níveis da Educação Básica e a criação do o Estatuto da Igualdade Racial, pensado pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) - infelizmente, extinta após a assunção ilegítima de Michel Temer.

Nessa situação, segundo Kazumi Munakata (2012, p. 62), as editoras, ao menos no Brasil, buscam cada vez mais se adequar às exigências do governo, que se traduzem em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁴, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)⁵ e nas determinações específicas de cada edital do PNLD. Isso se deve ao fato de que mercado editorial, que grande parte do faturamento do mercado editorial é oriundo de vendas para o governo - segundo a pesquisa *Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro*⁶, da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), em 2018 elas deram origem a cerca de 50% do faturamento de didáticos. Como parte dos critérios de seleção desses editais, portanto, a 10.639/2003 influencia no que é produzido, impactando na forma que as questões raciais, a África e a população negra do Brasil são abordadas nessas obras. Os livros que analisamos aqui são resultado desse processo.

Sabendo que este material é uma forma de representação, investigamos neste artigo como as imagens dos negros e negras e da África estão sendo disseminadas e qual a sua implicação pedagógica. Para Ana Célia da Silva (2010), a representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos estereótipos, preconceitos, julgamentos, juízos. São estes elementos que, internalizados na consciência dos indivíduos, são utilizados para construir sua percepção inicial que passa a integrar o seu universo interior. Vigotsky (2007), por exemplo, nos alerta para a importância da representação no processo de ensino- aprendizagem a fim de garantir a construção e aquisição de determinados conceitos e imagens. Se a História, enquanto disciplina escolar, é contada por meio de estereótipos racistas e eurocentrados, privilegiando o branco em detrimento do negro, apagando este último e lhe negando o protagonismo de processos históricos, o que os alunos aprenderão e continuarão a reproduzir o racismo estrutural da nossa sociedade.

⁴ Os **PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina. Mais informações em: <<https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo>>. Acesso em 21 de dez 2019.

⁵ As **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)** são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Mais detalhes em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares-/>> Acesso em 21 de dez 2019.

⁶ Disponível em: <https://snel.org.br/pesquisas/>. Acesso em 10 jan. 2019

DISPUTAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Fica evidente nas considerações de Gomes (2018) a persistência da colonialidade no pensamento brasileiro e em suas produções: se por um lado, tivemos grandes avanços em relação ao currículo das escolas durante o período de 2003-2016, o golpe que derrubou a presidenta Dilma Rousseff e o projeto de educação progressista no qual seu governo se apoiava, deu lugar a uma concepção de educação conservadora que tem como carro-chefe de suas pautas o projeto Escola Sem Partido, que, como descrito por ela é “um programa educacional retrógrado que visa impedir a liberdade de pensamento e a autonomia didático-pedagógica e curricular das instituições de ensino e dos docentes” (GOMES, 2018, p.229).

Essa colonialidade também aparece em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - coordenada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e “protagonizado por diferentes sujeitos”, segundo a pesquisadora Alice Moraes Rego de Souza (2019, p. 32) - recentemente acrescentado ao rol de orientadores das seleções do PNLD. Dado o seu contexto e processo de elaboração⁷, a necessidade e a contribuição da BNCC para a educação ainda é discutida, pois defini-la não é algo simples e pontual. Ainda hoje, após a aprovação do documento, muito ainda se discute sobre os motivos atrelados à defesa da necessidade da Base, não havendo acordo sobre o que ela representa para a Educação Básica brasileira (SOUZA, 2019, p. 32).

Devido à posição privilegiada que o livro didático ocupa no sistema educacional brasileiro, como já discutimos, eles também são alvo de interesse dos diferentes projetos governamentais. Isso pode ser confirmado ao constatarmos que após o golpe de estado que, no ano de 2016, levou ao poder o presidente Michel Temer, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985 para a compra dos livros didáticos para a rede pública de ensino, foi reformulado para se tornar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, com mudanças fundamentais em seu funcionamento. Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, em 2019, mais mudanças surgiram: a retirada da obrigatoriedade de referências bibliográficas, de diversidade étnica, de compromisso na luta contra a violência mulher, da ausência de erros de revisão ou impressão e da ausência de publicidade. Essas alterações, condenadas por grande parte da

⁷ Sobre esta questão ver: SOUZA, Alice Moraes Rego de. **Base Nacional Comum Curricular para quê/quem?: uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial**. Tese de Doutorado em Linguística - Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 2019.

sociedade, logo foram suspensas e o governo se eximiu de responsabilidade, jogando a culpa na gestão anterior.

Mais recentemente, o presidente Bolsonaro foi protagonista de outra polêmica ao declarar que os livros didáticos brasileiros, atualmente são “um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Segunda ele “tem que suavizar aquilo” e “A partir de 2021, todos os livros serão nossos, feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa. [...] Vai ter lá o hino nacional.”⁸. Declarações como essa deixam ainda mais evidente que as conquistas dos movimentos negros estão ameaçadas, inclusive no que diz respeito aos livros didáticos nos próximos anos, já que a tendência do mercado é a de adequação às exigências do atual governo federal, que nunca escondeu ser contrário aos interesses dos grupos mais vulneráveis no Brasil. Pode-se questionar, também, a qualidade do material que chegará para as crianças pretas e pobres que frequentam as escolas públicas brasileiras, se essa “simplificação” passar a ser a regra.

A COMPETÊNCIA DISCURSIVA E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE DISCURSOS DIANTE DE UM MESMO REPERTÓRIO

O principal conceito no qual nos apoiaremos para estabelecer a análise do corpus selecionado para este artigo é nomeado por Dominique Maingueneau (2005) como “competência discursiva”. Diante do conceito de competência desenvolvido por Chomsky, o linguista francês faz uma reflexão que evolui para uma ampliação do entendimento de um corpus: nesse sentido, Maingueneau propõe que a análise de um corpus contempla não somente aquilo que foi dito, mas também aquilo que pode ser dito dentro de cada contexto histórico. Ou, nas palavras do próprio autor: “esse conceito de competência discursiva, trata-se somente de dar conta de regularidades interdiscursivas historicamente definidas” (MAINGUENEAU, 2005, p. 58).

Decorre também do desenvolvimento desse conceito um reforço significativo do trabalho de Maingueneau no sentido de quebrar a constante noção, que decorre das ciências cartesianas e positivistas, de estabilidade/unicidade dos indivíduos e conseqüentemente de seus discursos. Liberando os indivíduos dessa obrigação de coerência constante, Maingueneau propõe que a incorporação de formações discursivas múltiplas pelos sujeitos decorre de um processo de exploração sistemática de um núcleo semântico, que pode resultar em múltiplos discursos que estão em

⁸ Disponível em: <<<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/03/livros-didaticos-atuais-sao-lixo-e-governo-vai-suavizar-linguagem-a-partir-de-2021-diz-bolsonaro.html>>> Acesso em 10 jan. 2020.

concorrência, e que se fortalecem ou perdem força de acordo com determinações culturais e históricas.

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e todos os dispositivos legais já citados anteriormente, são exemplos de determinações culturais que podem ser entendidas como parte do que Maingueneau chama de sistema de restrições, cuja função principal é conformar os discursos de um dado contexto. Ou seja, com essas leis em vigor, para que os livros didáticos sejam aceitos para as grandes compras realizadas pelo governo federal, é necessário que atendam às exigências legais estabelecidas para o ensino de história e cultura negra, africana e indígena.

Se por um lado esse filtro estabelecido pela legislação obriga a abordagem temática da cultura africana e afro-brasileira - inaugurando um paradigma discursivo para os livros didáticos -, por outro, ela não garante que os discursos serão reproduzidos acerca destas culturas não servirão como reforço a concepções racistas já dominantes em nossa sociedade. Na tentativa de atender à exigência de abordar a temática africana e afro-brasileira, um livro didático pode acabar reproduzindo discursos racistas. Considerando a afirmação de Maingueneau de que “os Sujeitos estão tanto menos presos a um ‘paradigma’ quanto mais o acesso a um novo paradigma discursivo é formalmente fácil” (p. 55), e levando em conta que a cultura brasileira é atravessada pelo racismo estrutural, mesmo com novos paradigmas, é possível que haja dificuldade em se desvencilhar da reprodução de discursos racistas, e é altamente possível que os livros didáticos estejam o tempo todo atravessados por estes discursos que inferiorizam pessoas negras.

Diante da multiplicidade de enunciados possíveis dentro de um mesmo espaço discursivo, Maingueneau (2005) assenta o conceito de competência discursiva. Para ele, para produzir seus enunciados, um sujeito não repete sequências de discursos pré-estabelecidos, mas ele dispõe de regras muito simples que o permitem filtrar e estruturar seus discursos de acordo com a semântica e/ou com determinações culturais. Nesse sentido, a competência discursiva se debruça sobre o funcionamento discursivo a fim de compreender como determinadas categorias semânticas são articuladas em diferentes espaços discursivos.

ANALISANDO DISCURSIVAMENTE A QUESTÃO RACIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Pensando nessas premissas conceituais, para aplicá-las numa primeira análise mais primária de nosso corpus, é preciso olhar para um livro didático como um gênero discursivo que, tal como qualquer outro, é parcial e limitado. Não basta olhar para os textos e imagens em suas páginas. Se a

história, enquanto ciência social e disciplina escolar, apresenta, a depender do posicionamento do historiador, um campo diverso de estudos e diferentes possibilidades de recorte — cronológico (História Antiga, Medieval, Contemporânea), geográfico (como privilegiar a narrativa europeia, colonizadora, africana) de perspectiva (a partir de grandes personagens, marxistas, estudos feministas e/ou de raça e tantos outros recortes possíveis (como a micro e macro História, História regional, História oral) —, não basta analisar a materialidade do livro, é importante também analisar quais perspectivas foram privilegiadas ou excluídas desse discurso e quais são os efeitos dessas escolhas.

Seguindo com as considerações de Maingueneau, também é necessário entender o livro didático como um produto resultante de complexas e constantes disputas discursivas e de relações de poder que a todo tempo se sobrepõem, especialmente sendo este um produto que, se aprovado rende grandes somas financeiras e gera um impacto social bastante significativo devido às proporções do alcance de suas proposições. É neste sentido que as determinações culturais se tornam altamente relevantes na construção dos discursos que atravessam os livros didáticos e que é necessário um constante trabalho de análise discursiva dos livros didáticos, a fim de tecer reflexões sobre os efeitos dessas produções em diferentes subjetividades

Os livros didáticos selecionados para a análise que contempla este texto foram distribuídos à Secretaria Municipal de Educação de Barra do Pirai - RJ através do PNLD e encaminhados às Unidades Escolares Públicas Municipais no ano de 2018 para apreciação e escolha do material a ser utilizado no quadriênio 2019 - 2022. O material é do componente curricular História produzido para o 5º ano do ensino fundamental.

Para a escolha dos corpúsculos empregados na análise utilizamos dois critérios: O primeiro dos critérios refere-se às editoras que os produziram: foram selecionados os livros **Ápis** da Editora Ática (CHARLIER, Anna Maria e SIMIELLI, Maria Elena, 2017), **Ligamundo** da Editora Saraiva (ALVES, Alexandre e OLIVEIRA, Letícia Fagundes de, 2017) e **Buriti Mais História** da Editora Moderna (VASCONCELOS, Lucimara Regina de Souza, 2017). Estas editoras, segundo dados extraídos do próprio endereço eletrônico do FNDE, estão entre as cinco que mais vendem/produzem livros didáticos para o mercado editorial brasileiro⁹. Desta forma, acreditávamos

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). **PNLD 2018 - Valores de aquisição por editora** Disponível em <<<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/35-dados-estatisticos?download=12930:pnld-2018-valores-por-editora>>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

que os livros produzidos por essas editoras apareceriam como preferência para o professor e para a rede municipal que estava em momento de escolha.

Esta hipótese se confirma ao constatarmos que dos três, um deles foi escolhido e adotado para ser utilizado no quadriênio: o *Buriti Mais História* da Editora Moderna.

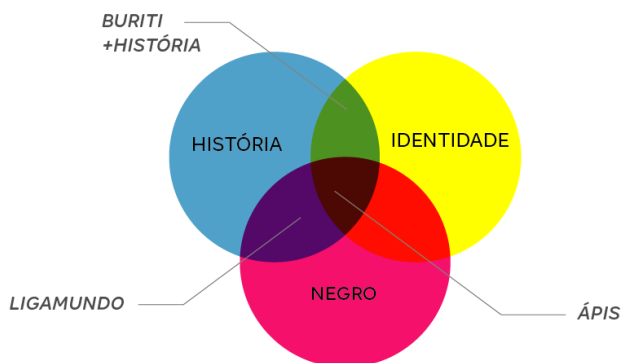
O segundo critério utilizado para a seleção do corpus se deu por entendermos a importância da “História” como componente curricular no contexto das relações étnico-raciais, especialmente com o intuito de promover políticas de combate ao racismo e a imagem estereotipada de negros e negras e do continente africano. Pois, como destaca Mônica Lima:

A negação desta história esteve sempre associada nitidamente a formas de controle social e dominação ideológica, além do interesse na construção de uma identidade brasileira despida de seu conteúdo racial, dentro do chamado desejo de branqueamento de nossa sociedade. Característico da segunda metade do século XIX, este desejo ainda vigora dentro de alguns setores sociais mais retrógrados, embora a luta por mudanças no campo do ensino da História tenha criado embates ao longo do século XX. (LIMA, 2004, p.85)

Analisamos os livros selecionados em busca de pistas linguísticas que nos auxiliem a compreender como se constroem os discursos raciais nesses livros, que papel o negro ocupa na nossa história e como esses materiais se relacionam com os estereótipos racistas existentes em nossa sociedade - eles são desconstruídos ou reforçados? Esquematizamos nossa análise a partir de três sistemas de restrições (MAINGUENEAU, 2005) aos quais estes livros deveriam atender, a fim de verificar como esses sistemas se relacionam e produzem diferentes construções discursivas relativas à raça e a cultura negra e africana. Para efeitos de classificação, nomeamo-las como: negro, identidade e história. Elencamos estas três unidades discursivas tanto por serem fundamentais para compreender a construção semântica dos livros aqui analisados, quanto porque são requisitos básicos que devem constar em livros que serão considerados aptos a participar dos processos de seleção governamental. O que nos interessa, porém, é analisar como estas unidades são exploradas e articuladas de maneiras diferentes, de modo que privilegiam certos aspectos em detrimento de outros, o que resulta em diferentes formações discursivas dentro de uma mesma competência discursiva.

Num esquema visual simples, a representação de nossa análise:

Figura 1: esquema ilustrativo



Fonte: elaborado pelos autores

A História, evidentemente, atravessa os três livros. O que varia, aqui, é a forma que ela vai se combinar com o negro e com a identidade. Na obra produzida pela editora Saraiva, Ligamundo, as narrativas trazidas demarcam características de uma História positivista. As marcações temporais criam lapsos que contribuem para a imagem de uma história desconexa, descontínua. Há o privilégio das narrativas de grandes personagens históricos. As proposições de seus textos e atividades não propiciam reflexões sobre os processos e resultados históricos. Os discursos históricos sobre o negro parecem apartadas da identidade do sujeito-leitor, ou seja, a cultura e a história negra são construídas a todo tempo como se fosse algo separado de nossa vivência contemporânea.

Analisando os elementos lexicais, deparamos com a utilização de palavras como “parceria” e “negociação” para se referir à escravização e à mão de obra escravizada indígena e negra, o que pode contribuir para a naturalização dos processos de escravização e de violência racial, também demonstrada na escolha de “vinda” (p. 64) para se referir ao sequestro de africanos, trazidos forçadamente para o Brasil. Nesse caso, além da ideia de algo pacífico, o vocábulo dá a impressão de escolha, uma iniciativa por parte dos escravizados.

Também se percebe que as imagens e ilustrações de pessoas negras as mostram sempre em posição de trabalho escravo e/ou de subserviência. O continente africano, por sua vez, é construído de forma reducionista e essencializada. Ele é comparado, por exemplo, à Portugal, reafirmando o

imaginário do senso comum de que a África é um país e não um continente, desconsiderando a multiplicidade de culturas e etnias presentes naqueles espaços geográficos. É preciso considerar que a representação de um grupo ou indivíduo é fundamental para a construção ou desconstrução de suas identidades, autoestima e autoconceito, uma vez que o indivíduo ou grupo pode perceber-se e conceitualizar-se a partir desse “real” e internalizá-lo (SILVA, 2011, p. 31).

No *Buriti Mais História*, que é a obra vigente no município de Barra do Piraí, a identidade negra aparece isolada dos processos históricos que resultaram nas tensões raciais que fazem o Brasil de hoje. A questão racial não é uma temática que atravessa esta obra: os textos sobre o assunto aparecem sempre como complementares, em segundo plano, geralmente ao final de alguma unidade. Não existe a contextualização destes e as proposições giram em torno de uma leitura histórica eurocentrada. Quando se discute mundo antigo, por exemplo, as narrativas resumem-se à Grécia e Roma, desconsiderando que existiram em África grandes impérios como o reino de Núbia, Impérios de Axum e Mali, por exemplo.

Dentre os três livros analisados, este é o único que se refere aos africanos sequestrados de África como “escravos” e não como “escravizados”, termo que os movimentos negros lutaram para cunhar, a fim de afastar a ideia de escravidão como uma condição da pessoa negra e apresentá-la como um processo produzido pelo colonizador. Isto nos remete a uma problematização presente na atualidade, a invisibilização e não-valorização dos aspectos culturais que não partam de uma perspectiva eurocêntrica:

A invisibilidade e o recalque de valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de autorrejeição, resultando em rejeição e negação de seus valores culturais em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2005, p. 22)

Os textos que poderiam propiciar discussões referentes à temática racial não são alocados em contextos propícios a este trabalho com o aluno. Um exemplo é o texto “Agricultura na comunidade quilombola Ivaporunduva” (p. 22), que compõe a sessão “O mundo que queremos” de um capítulo que discute os períodos Paleolítico e Neolítico. Apesar do uso

da palavra “remanescente”, não fica claro a que essas comunidades sobreviveram, nem o processo que propiciou seu surgimento. Esse livro dedica pouco mais de 10 linhas para resumir toda a tradição religiosa da África, sob o subtítulo “Religião Yorubá” - termo inexistente já que é possível falar, sim, de religiões oriundas dos povos dessa etnia, ou próprios dela, mas não de uma única religião chamada Yorubá. A expressão “Religião Yorubá” mostra total desconhecimento do autor e dá carácter reducionista aos diferentes cultos religiosos existentes em África. Esses reducionismos se constituem em uma grave ameaça, uma vez em nossa sociedade vivemos diante ataques ostensivos que são reforçados pela exclusão e demonização destes cultos nos ambientes escolares. Capelli (2016, p. 343) nos explica:

Ainda hoje, apesar de todos os avanços da humanidade, são muitos os que ainda associam os negros e seus rituais religiosos ao diabo e consideram suas divindades seres demoníacos, revivendo preconceitos que pelo bem da civilização já deveriam ter se extinguido. É com tristeza que percebemos que no século XXI a reabilitação do pensamento e atitudes que marcaram de maneira trágica as páginas da história que, para nosso profundo pesar, ainda conseguem adeptos dispostos a acreditar nesse tipo de discriminação enfadonha e desumana, de desrespeito ao próximo e à sua liberdade de escolha.

Falar das religiões de matriz africana dentro da escola é um importante fator no sentido de combater os diferentes tipos de racismos contra a população e a cultura negra, é reconhecer a contribuição cultural destas manifestações para o Brasil (CUNHA JUNIOR, 2009, p. 97). Na obra *Ligamundo*, mencionada anteriormente, não encontramos nada relacionado a religiões de origem negra. A coisa toma forma diferente no livro *Ápis*, que consegue construir uma cultura negra positivada atrelada ao contexto histórico brasileiro. A unidade 1, que trata sobre religião e cultura, traz a mitologia Iorubá criacionista comparando-a e colocando em posição de igualdade com as narrativas egípcias, indígenas e cristã. Soma-se a isto proposições de atividades que têm como objetivo conhecer os Orixás, divindades das religiões afro-brasileiras como Umbanda e Candomblé. Menção similar não se encontra nos demais livros. Ele também ressalta os processos de resistência frente às violências do processo de colonização, tratando a escravidão como um crime de violação à humanidade e destacando à luta das pessoas negras no que se refere à atitude de resistir física e culturalmente aos processos de apagamento e morte engendrados

pelo colonizador e apresentando o racismo (p. 90) como elemento de exclusão e de desigualdade social no Brasil até hoje.

As expressões culturais negras recebem, nele, especial destaque: Jongo, Roda de Samba, Festa de Iemanjá são apresentados como “elementos culturais”, “Patrimônio Imaterial” e memória coletiva de um grupo, resultantes de um processo de resistência frente à tentativa de apagamento orquestrada pelo colonizador. Há imagens da lavagem da Igreja de Nosso Senhor do Bonfim pelas Mães de Santo de Candomblé.

Aqui, abrimos parênteses para uma situação especial que nos chamou a atenção: a diferença na forma com que a capoeira é tratada. Enquanto o Ápis apresenta a expressão cultural numa imagem de resistência das populações negras, o livro Ligamundo demonstra-a como agressiva e criminosa, de forma a justificar a perseguição sofrida no final do século XIX e início do século XX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a legislação força que determinados conteúdos sejam abordados, é possível perceber que apenas isso não é garantia de que esses temas sejam bem trabalhados. Primeiramente, porque o livro didático sozinho não tem como romper com o racismo que pode estar no próprio professor - mesmo que ajude, ao levantar certas questões e abordagens; além disso, o problema pode estar na abordagem feita pelo próprio livro. Falar sobre história da África ou cultura negra, da mesma forma que pode ser algo libertador, caso bem feito, pode simplesmente reiterar, a partir do ponto de vista colonizado, as ideias colonizadoras. Os negros podem ser vistos como passivos, violentos ou criminosos, por exemplo, e o processo de escravização pode ser suavizado até se tornar uma relação quase amigável.

A África pode continuar presa a mitos difundidos séculos atrás, que são constantemente repetidos em diversos tipos de mídia. Ainda assim, já se percebe propostas interessantes. No caso da presente análise, elas foram percebidas principalmente no livro da Ática (Ápis), que tratou das questões étnico-raciais transversalmente, colocando no mesmo patamar culturas e formas de viver de diversas origens diferentes; valorizando a participação negra na construção da cultura brasileira.

Esperamos, evidentemente, que cada vez mais se rompa com as antigas ideias construídas sobre África e sobre os negros brasileiros, e que os livros didáticos possam contribuir para a construção de um novo imaginário, e para a emancipação e autoestima das crianças negras. É importante ressaltar que, diante do cenário político vivenciado pelo Brasil hodiernamente, essa possibilidade encontra-se ameaçada, havendo a necessidade de que lutemos ainda mais para garanti-la.

REFERÊNCIAS

- CAPELLI, Rogério. Educação e Religiões de Matriz Africana I. In: OLIVEIRA, Iolanda; PESSANHA, Márcia Maria de Jesus (Orgs). **Educação e Relações Raciais**. Volume I. Niterói: EdUFF, 2016.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 102, p. 97 - 103 2009.
- FREITAG, Bárbara R.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramon. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 223-246.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- LIMA, Mônica. A África na sala de aula. **Nossa História**, n. 4, p.84-87, 2004.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.
- MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-posições**, v. 23, n. 3, p. 51-66, 2012.
- ROCHA, Décio. Representação e intervenção: produção de subjetividade na linguagem. **Gragoatá**, v. 2, n. 21, p. 355-372, jul./dez. 2006.
- _____. Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 14, n. 3, p. 619-632, set./dez. 2014.
- SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2010.
- _____. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-38.
- SOUZA, Alice Moraes Rego de. **Base Nacional Comum Curricular para quem/quem?: uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial**. Tese de Doutorado em Linguística - Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 2019.

OFICINA POESIA NA FRONTEIRA: TÁ CERTO OU TÁ ERRADO, PROFESSOR?

MARQUES, Aledyson D.¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho que denominamos *Poesia na Fronteira*, é a terceira versão de uma oficina cultural que foi desenvolvida com jovens em situação de vulnerabilidade social em alguns programas socioeducativos. Em sua última versão o trabalho foi desenvolvido na Fundação Casa, instituição do Governo do Estado de São Paulo que atende jovens que cumprem medidas socioeducativas. O trabalho foi desenvolvido numa parceria entre o CENPEC² e o Governo do Estado de São Paulo, num projeto chamado *Educação com Arte: Oficinas Culturais*, desenvolvido pelo CENPEC e do qual fiz parte como educador entre os anos de 2010 e 2011.

Trabalhei em diferentes unidades de internação (UI), e também de internação provisória (UIP) neste período, mas este relato está mais ligado a uma experiência que realizamos em uma unidade de internação (UI), onde era possível desenvolver todo o ciclo da oficina, que era de três meses. Nas UIPs as atividades não tinham necessariamente uma sequência, já que os jovens ficavam entre sete e dez dias em média aguardando o julgamento. Trabalhava geralmente com 16 adolescentes na sala, duas vezes por semana, em encontros de uma hora e trinta minutos. Parte do resultado desta oficina foi analisado num estudo de mestrado em Linguística (Marques, 2018), na área de semântica, no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

A oficina tinha sempre a poesia escrita como ponto de partida, e propunha aos participantes atividades que pudessem estabelecer relações entre a palavra e outras formas de linguagem (música, imagem, plástica) através do que chamo de exercícios de construção poética, realizávamos diversas atividades diferentes até concluirmos o trabalho com a criação de um vídeo animação, que tinha como base um poema.

Procuo ilustrar agora a atmosfera e o campo teórico em que a oficina foi pensada, em seguida como se deu seu desenvolvimento, e por último o resultado que encontramos na análise semântica realizada em nossa dissertação.

¹Doutorando e mestre em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, e-mail: aledyson@yahoo.com.br

²Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

A OFICINA: *ATMOSFERA DE CRIAÇÃO*

A criação desta oficina foi influenciada por minha passagem pela Pós-graduação no Núcleo de Subjetividade de Psicologia Clínica da PUC-SP. Frequentei regularmente o núcleo como aluno de mestrado no primeiro semestre de 2004, e de forma informal por mais três semestres. É um núcleo de pesquisa conhecido por receber forte influência do pensamento do filósofo Gilles Deleuze e do psicanalista Félix Guattari.

Além destes autores, pude ter mais contato com a obra de pensadores como Blanchot, Foucault, Nietzsche; conhecer outros autores como Antônio Negri, Giorgio Agamben, Maurizio Lazzarato; descobrir o pensamento e a obra de artistas como Maurício Dias & Walter Riedweg, e estreitar o meu conhecimento sobre o trabalho da artista plástica Lygia Clark e do artista Hélio Oiticica. O trabalho destes artistas (com exceção de Hélio Oiticica que não aparecia de forma direta) era tema de pesquisa da professora Suely Rolnik, e podemos dizer que é presente no trabalho destes artistas uma intenção em desaprisionar os condicionamentos sociais e tocar um estado *sensível* do corpo.

Estamos considerando que há processos de identificação que aprisionam e condicionam o corpo a determinado padrão identitário construído socialmente pelas relações de significação produzidas pela linguagem que identificam o indivíduo (Guimarães, 2002), e que “encobrem” um estado sensível do corpo, consideração que podemos compreender através dos processos de segmentarização e binarização desenvolvidos por Deleuze e Guattari (1980), que acabam por produzir estratos sobre o corpo aprisionando sua intensidade sensível.

Vejamos o que Rolnik diz sobre a obra de Dias & Riedweg e a obra de Lygia Clark:

Os workshops e os *staged encounters*³ dos dispositivos de Dias & Riedweg evocam o trabalho da artista, especialmente a partir de suas propostas “sensoriais” até sua última obra, oficialmente etiquetada de “terapia”. [.....]

No entanto, mesmo no que diz respeito a essa faceta da obra de Clark amplamente partilhada com a de Dias & Riedweg, há nítidas diferenças entre suas estratégias que

³Segundo Rolnik, o termo se refere a: “*encontros encenados pelas pessoas envolvidas, os quais seguem um script (incluindo ou não os artistas)*” (ROLNIK, 2003, p. 08) com o objetivo de provocar “*um ruído no mapa habitual das percepções, que abre potencialmente uma brecha de acesso ao corpo vibrátil.*” (2003, p. 16).

dizem respeito à singularidade de seus respectivos percursos artísticos, mas também ao sentido de suas propostas no momento histórico em que cada uma delas se inscreve. Examinemos primeiramente as diferenças concretas. Se Clark também utilizava cheiros, tatos, sons, temperaturas, etc. para evocar o intensivo – não só com seus objetos “sensoriais”, mas igualmente com seus *Objetos Relacionais* –, ela o fazia de um modo diferente de Dias & Riedweg, que provocam as associações por intermédio de perguntas, enquanto que a artista deixava o outro entregue ao silêncio e à sua livre imaginação durante a experiência, abrindo unicamente no final das “sessões” a possibilidade de conversar sobre o que havia sido ali vivido e/ou imaginado. Uma segunda diferença é que os objetos usados por Clark para promover o processo em suas obras sensoriais, em suas propostas coletivas ou na *Estruturação do Self (Objetos Relacionais)*, eram objetos criados sempre pela própria artista ou objetos e materiais do cotidiano que ela mesma selecionava, com exceção de alguns que os participantes levavam muito esporadicamente e que ela incorporava à experiência específica com aquela pessoa e, eventualmente, à proposta como um todo. (ROLNIK, 2003, p. 31).

E sobre este estado sensível do corpo evocado no trabalho de Clark, de Oiticica, e de Dias e Riedweg, Rolnik considera como um: “acionar o exercício intensivo do sensível – o corpo vibrátil – ativando ao mesmo tempo sua potência de criação para decifrar as sensações” (2003, p. 14), onde “A sensação teria a ver com o exercício intensivo do sensível, o mergulho do corpo vivo na caótica dos devires, nos atritos entre potências heterogêneas e em seus efeitos disruptivos que desmancham formas de existência e forçam a criar outras. Em suma, a sensação teria a ver com a própria violência ativa da vida.” (2003, p. 13); e diferencia este exercício intensivo do sensível de um exercício empírico do sensível, como podemos encontrar ao falar da obra de Dias & Riedweg: “É esta a faceta que diferencia suas propostas de outras práticas de sensibilização e de expressão corporal ou sensorial existentes, sejam elas artísticas, pedagógicas ou terapêuticas. Tais práticas, em geral, apesar de operarem com o sensível, limitam-se a seu exercício empírico e ignoram seu exercício intensivo...” (2003, p. 08). Rolnik descreve o trabalho destes artistas operando como dispositivos, vejamos:

Os **dispositivos** de Maurício Dias & Walter Riedweg colocam o mundo em obra. Não qualquer mundo, nem qualquer obra. Os mundos nos quais operam situam-se às margens do universo supostamente garantido do capitalismo mundial integrado⁴; são excrescências produzidas pela própria lógica do regime. Uma barreira imaginária separa os habitantes destes mundos, os quais tem sua consistência própria ignorada e encoberta por identidades-estigma, imagens fantasmagóricas por meio das quais são representados. Nestas imagens, a miséria material é confundida com miséria subjetiva e existencial, mais precisamente com uma miséria ontológica, a qual passa a definir a existências destes seres. Isto faz com que lhes seja atribuído o lugar de subjetividades-lixo na hierarquia que rege a distribuição de categorias humanas nos mapas perversos deste regime – mapas geopolíticos e, mais do que isso, cartografias de cores de pele, estilos de vida, códigos de comportamento, classes de consumo, línguas, sotaques, faixas de frequência cultural, etc. [...]

A matéria prima da dupla de artistas é precisamente esta alteridade radical, sendo sua parceria inseparável de uma deambulação por regiões onde este tipo de existência pulsa mais ruidosamente. É nessas regiões que eles armam seus dispositivos, cuja função é aproximar-se deste outro supostamente tão dessemelhante e eliminar o véu identitário que encobre e neutraliza sua presença viva; transpassar a quimérica barreira que os separa, de modo a fazer soar a voz da densa complexidade desse encontro e que, uma vez decantada e devidamente registrada, será difundida em meios sociais que tenham alguma implicação direta ou indireta com aquelas vidas, ainda que denegada. (ROLNIK, 2003, p. 01, grifo nosso).

⁴Nota da autora : “ “Capitalismo mundial integrado” (CMI) é o nome que, já no final dos anos setenta, Félix Guattari propôs para designar o capitalismo contemporâneo como alternativa à “globalização”, termo segundo o autor por demais genérico e que vela o sentido fundamentalmente econômico, e mais precisamente capitalista e neoliberal do fenômeno da mundialização em sua atualidade. Cf. Guattari, Félix, “O Capitalismo Mundial Integrado e a Revolução Molecular” palestra proferida no seminário do grupo CINEL. Paris: 1980. publicado in: *Revolução Molecular. Pulsões políticas do desejo*, Rolnik, Suely (org.). Brasiliense: São Paulo, 1981.

No início de seu artigo sobre o trabalho de Dias & Riedweg, Rolnik refere-se ao termo dispositivo com uma citação montada de fragmentos extraídos de *O que é um dispositivo?*, de Gilles Deleuze (1988), que se remete a construção de Foucault sobre o mesmo.

Para tentar entender o que é um dispositivo utilizaremos algumas colocações que Giorgio Agamben (2009) propõe sobre o *dispositivo*, “A hipótese que pretendo propor-lhes é que a palavra “dispositivo” seja um termo técnico decisivo na estratégia do pensamento de Foucault. Ele o usa com frequência, sobretudo, a partir da metade dos anos setenta, quando começa a se ocupar daquilo que chamava de “governabilidade” ou de “governo dos homens”” (AGAMBEN, 2009, p. 27).

E considera que embora Foucault não tenha elaborado propriamente a definição do termo dispositivo, há uma entrevista de 1977 em que Foucault se aproxima desta definição, e a partir desta resume brevemente o termo dispositivo de Foucault em três pontos:

- a. É um conjunto heterogêneo, linguístico e não linguístico, que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis medida de polícia, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos.
 - b. O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre numa relação de poder.
 - c. Como tal, resulta do cruzamento de relações de poder e de saber.
- (AGAMBEN, 2009, p. 29).

E sobre esta relação entre saber e poder presente no dispositivo, podemos encontrar em Foucault:

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles pra saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a ideia de que eles são agente da “consciência” e do discurso também faz parte deste sistema. O papel do intelectual não é mais o de se

colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso. (FOUCAULT, 2000, p. 71).

Sendo assim, se não tínhamos a certeza de que a oficina poderia operar como um *dispositivo*, tínhamos consciência das relações de saber e poder envolvidas na sua construção e na sua prática, bem como o objetivo em desaprisionar o sujeito de condicionamentos sociais envolvidos em sua constituição, quebrando modelos identitários estigmatizados e buscando provocar um exercício intensivo do sensível, atingir o que Rolnik chama de *corpo vibrátil*.

A escolha do poema, da linguagem poética, como ponto de partida para a construção da proposta da oficina, foi motivada pelo fato de acreditar que este tipo de linguagem tem a capacidade de tensionar os processos de significação produzidos pelo funcionamento da linguagem representativa. Considerávamos, e continuamos considerando, que a linguagem significa e cria uma memória e uma representação das coisas, que existe um universo simbólico e um real produzido pela linguagem, e que através do jogo de linguagem proposto pela poesia, poderíamos provocar rupturas na linguagem como que ultrapassando-a, dar novos sentidos as palavras e até mesmo criar palavras novas, fazer a linguagem e a própria vida murmurar, buscando provocar um estado de suspensão de significados no sujeito e forçando-o a produzir sentido.

Podemos ilustrar este estado com o seguinte poema de Paulo Leminski, que pode ser encontrado no livro *Caprichos & Relaxos*:

*um poema
que não se entende
é digno de nota
a dignidade suprema
de um navio
perdendo a rota*

Em muitos encontros durante a realização da oficina, presenciei este tipo de acontecimento, um leitor ficar “tomado” pelo poema, mas não conseguir explicá-lo, desconcertado, tendo como que “inventar” algum sentido “para aquilo”, forçando a vida a produzir sentido. Esta relação também aparecia em outros exercícios propostos pela oficina.

Este estado que parece escapar à subjetividade produzida e evocar uma intensidade sensível através do encontro com a linguagem poética parece ir ao encontro do que Blanchot (1955) denomina de “pensamento do fora”, quando se remete ao funcionamento da palavra literária.

Em Foucault, dentre outros escritos, diz sobre este conceito de Blanchot, que também é chamado de exterior:

Este pensamento que se mantém fora de toda subjetividade para fazer surgir como do exterior seus limites, enunciar seu fim, fazer brilhar sua dispersão e não obter mais do que sua irrefutável ausência e que ao mesmo tempo se mantém no princípio de toda positividade, não tanto pra extrair seu fundamento ou sua justificativa, quanto para encontrar o espaço em que se desvincula o vazio que lhe serve de lugar, à distância em que se constitui e na qual dissipam, desde que é objeto da mirada, suas certezas imediatas, --- este pensamento com relação a positividade do nosso saber, constitui o que poderíamos chamar em uma palavra “o pensamento exterior” (FOUCAULT, 1990, p. 20).

Desviar o sujeito desta subjetividade produzida pelas práticas sociais de poder e controle, validadas pelas construções de saberes, que através dos discursos engendram formas de conhecimento e constituem sujeitos era o que sustentava a prática desta oficina. Foi nesta atmosfera em que acabei organizando a oficina junto a um amigo chamado Conrado Fogagnoli, que na época finalizava seus estudos no curso de Letras da USP. Enquanto eu colaborava com informações sobre os conceitos citados sobre a clínica e o trabalho destes artistas, Fogagnoli trouxe questões mais específicas relacionadas a linguagem e ideologia através do pensamento de Bakhtin, e das vanguardas do século XX que buscavam desautomatizar a linguagem e libertá-la destas amarras ideológicas, como os dadaístas, os surrealistas, e outros representantes das vanguardas latino americanas. O interesse pela poesia era comum entre nós.

DESENVOLVIMENTO

Propomos o trabalho em 2007, a um programa desenvolvido pelo CENPEC, chamado *Jovens Urbanos*, este programa foi criado em 2004 por iniciativa da Fundação Itaú Social, com a coordenação técnica do CENPEC, e se caracterizava pela seguinte tríade conceitual: ampliação de repertório sociocultural, inserção produtiva e participação pública; dentro de uma

perspectiva de educação integral, e foi realizado com jovens que vivem em território urbano vulnerável. Trabalhamos com jovens da periferia do Grajaú, zona sul de São Paulo. Nesta primeira versão a oficina recebeu o nome de *Giramundo: corpo poesia e outras vias.....*, buscávamos estabelecer relações entre a poesia e as diversas linguagens artísticas através da leitura de poemas, obras visuais, músicas, visitas a museus, intercalando aulas expositivas seguidas de alguma atividade prática que explorasse estas relações. Em algum momento também propomos atividades de percepção/descondicionamento do corpo, como as *Luvras sensoriais*, trabalho de Lygia Clark que consiste na exploração do tato com luvas e objetos de diferentes texturas, toca-se o objeto com a luva, em seguida sem a luva. Alteramos a proposta realizando a experiência em grupo e com os olhos dos participantes vendados. O resultado final, ou “produto” desta oficina, foi a construção de objetos poéticos, tendo como material sucata e recicláveis. Neste ano em que desenvolvemos a oficina, o projeto passou a ter esta característica, de ter que ter um produto final (inserção produtiva), a ampliação de repertório cultural já não era mais suficiente, e esta característica se tornou comum no “mercado de oficinas”.

A segunda versão da oficina foi desenvolvida junto a um programa do Governo Federal chamado *Agente Jovem*, com jovens da periferia de Florianópolis, em 2008. O Agente Jovem também era caracterizado como uma ação educativa, de caráter complementar ao ensino formal, que visava o protagonismo do jovem em sua comunidade. Nesta versão passei a trabalhar sozinho, e renomeei o trabalho de *Poesia na Fronteira*, devido aos conceitos de *Territorialização* e *Desterritorialização* desenvolvidos por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs* (1980).

A base teórica da oficina era a mesma, havendo alguma alteração das atividades propostas, bem como a inserção de novas atividades. Durante o desenvolvimento desta segunda versão, partia sempre de uma atividade prática de experimentação, associada ou não a leitura de um poema, e na medida do interesse dos participantes inseria informações sobre o período em que os trabalhos (poemas ou pinturas) tinham sido construídos, sempre de forma comparativa, comparando ao menos dois de épocas diferentes, ou dois tipos de linguagens diferentes (escrita e imagem por exemplo). Esta versão teve como produto a sonorização de poemas com sucata e violão, registrados em um vídeo de máquina fotográfica.

Em sua terceira versão o trabalho foi desenvolvido na Fundação Casa, também em parceria com o CENPEC, junto ao programa *Educação com Arte: oficinas culturais*. Os adolescentes que cumprem medida socioeducativa recebem além da educação formal oferecida pelos profissionais da Fundação Casa, acesso a educação profissional e a uma

educação de arte e cultura. O programa do qual participamos pertenceu ao eixo Arte e Cultura de formação dos adolescentes.

Nesta versão, a oficina teve como produto final um vídeo animação realizado pelos participantes a partir de poemas escolhidos ou criados pelos mesmos, e como já dissemos, é desta versão que retiramos nosso material de análise para desenvolver a análise semântica na dissertação de mestrado.

O material utilizado na oficina era parte meu (livros e tripé de máquina fotográfica) e parte cedido pelo CENPEC, os educadores podiam listar os materiais necessários ao CENPEC para a realização da oficina, mas nem sempre vinham de acordo. O material cedido sempre teve qualidade, mas variava em espécie, de unidade para unidade, o que também interferia no processo de construção das atividades. Existiam cerca de 12 atividades pré-construídas que propunha de acordo com o material disponível e também com o “andar” da oficina, e muitas vezes era preciso mudar a proposta de trabalho minutos antes de realizá-la, as intercorrências eram comum no dia a dia, e o imprevisto era previsto no trabalho dentro da Fundação. A punição, o castigo, e o esculacho, é ainda uma prática comum na Fundação Casa, o que por mais de uma vez foi levado a coordenação técnica do CENPEC e denunciado junto ao Ministério Público. Muitas vezes os adolescentes tinham como forma de punição a não participação nas oficinas de arte e cultura.

O primeiro exercício da oficina é o mesmo desde a primeira versão. Consiste em apresentar aos participantes cartões coloridos (papel cartão de cores diferentes) e pedir para que atribuam às cores: um cheiro, um gosto, um som, e um sentimento. A orientação é para que escrevam de acordo com a sensação que a cor provoca, e que não há certo ou errado. As reações mais comuns eram a de ficar olhando o cartão-cor e fazer perguntas como: “Um som para cor vermelho? Cor tem cheiro? Pode ser um ritmo? Pagode, samba?”, outros cheiravam o cartão. Reforçava dizendo que o exercício era livre e sobre a sensação despertada pela cor.

Algumas das atribuições de sentido às cores funcionavam como associações diretas entre a cor e uma fruta de cor equivalente para dizer qual o gosto da cor, ou mesmo o cheiro, como por exemplo morango para o vermelho; outras vezes o gosto da cor era associado a um acontecimento/sentimento, como a morte para o cheiro da cor preta, ou a paz para o branco, o que também podia acontecer com o cheiro. Ao pensar sobre o som os adolescentes questionavam perguntando se podia ser um ritmo, como pagode, samba, ou funk; eu dizia que sim, mas estimulava com a intenção de evitar o decalque de um gosto individual sobre a cor e ao mesmo tempo buscando tocar um outro estado sensível, dizendo que um som tem qualidades como grave e agudo, fraco ou forte, e tímbrs diferentes. Por outras vezes acontecia dos participantes dizerem que o verde tem som de

tranquilidade, e era possível perceber que a associação estava ligada a natureza, o ritmo de reggae, e a maconha; também que o branco tem um som calmo e um sentimento de paz.

Sobre esta experiência parece possível perceber alguns movimentos como: a escolha de um sentimento, uma lembrança, ou uma fruta, que acabava por definir todos os sentidos atribuídos à cor, o que parece se assemelhar a uma metonímia; a não ocorrência em atribuir para sentimento algo que fosse concreto, como por exemplo um sentimento de pedra ou de árvore, e isto fazia com que o sentido à sentimento permanecesse sempre no abstrato; e outras vezes ocorria, por exemplo, de uma cor ser confortável, ou amarga, e isto parecia ocorrer com uma relação direta com a cor.

Não tínhamos a pretensão nem a intenção com o exercício em dizer o que era mais ou menos poético, o que interessava era uma espécie de *embaraço* que o exercício era capaz de provocar, que podíamos perceber pelas perguntas, pela manipulação tátil do cartão, e pela demora ou mesmo a incerteza dos sentidos que poderiam *caber* na cor, por isto, os estímulos que eram feitos durante a aplicação do exercício buscavam quebrar uma projeção dos sentimentos do indivíduo que pudessem estar ligadas à um exercício empírico do sensível, e jogá-los numa zona de mistura com a cor, fazer durar mais o embaraço. À este estado que chamamos de embaraço, consideramos como uma quebra no que Rolnik (2003) considera como um exercício empírico do sensível, e uma abertura ao intensivo do sensível, e devido a busca por esta abertura do corpo ao poético e ao exercício intensivo de seu sensível que denominamos estas atividades de *exercícios de construção poética*.

Após aplicar o exercício e realizar a leitura de seu resultado, perguntava aos participantes se de fato os sentidos atribuídos, como gosto, cheiro, som e sentimento tem cor. Acolhia as respostas de maneira a inflamar um pouco o diálogo e apresentava o vídeo-poema *Nome Não* de Arnaldo Antunes, que trata da relação entre o nome e o que é nomeado. No vídeo aparecem imagens como: escrever a palavra amarelo com a cor azul, escrever no cavalo a palavra cavalo, bichos de pelúcia, madeira, e plástico, e também a imagem de bichos em sua forma natural.

O diálogo girava em torno do que cabe nas palavras, se as palavras dão conta de dizer tudo que a gente sente, e se ao dizer uma palavra todos tem a mesma imagem mental da coisa representada, e no geral os jovens concordavam que não, que as palavras não dão conta de dizer, e que provocam imagens/representações diferentes. Então perguntava se alguém já tinha visto um unicórnio, ou um dragão, todos diziam que não, mas reconheciam que sabiam do que se tratava; conversávamos sobre o valor abstrato da palavra e a representação. Então perguntava se alguém tinha o costume de dizer que acordou azul, e que iria comer o amarelo da banana no

café da manhã, com a intenção de refletir sobre as regras da linguagem e a linguagem poética, a relação com as palavras, o sensível, e sobre a força da produção de sentido da linguagem.

Dentre os materiais que eu levava para a instituição para a realização da oficina, haviam alguns livros meus, sendo: uma antologia do João Cabral de Melo Neto; *Algaravias* de Waly Salomão; *O ex-estranho*, e *Distraídos Venceremos* de Paulo Leminski; uma antologia do Vinicius de Moraes; *Desorientais (hai kais)*, e *Dois em Um*, de Alice Ruiz; *Hai-Kais* de Millôr Fernandes; *Poesias Completas* de Cruz e Souza; *Berimbau e outros poemas*, e uma antologia de Manuel Bandeira; *Os Melhores Poemas de Mário de Andrade*, seleção de Gilda Mello de Souza; *Matéria de Poesia e Memórias Inventadas* de Manoel de Barros.

As bibliotecas das unidades da Fundação Casa que eu conheci eram bastante desorganizadas, uma espécie de depósito, onde com alguma animação poderia se encontrar um bom livro jogado dentro de uma caixa num canto qualquer da sala. Encontrei um exemplar de haikais de Teruko Oda que incorporei ao trabalho, e o *Memórias Inventadas* do Manuel de Barros, que acabei trocando pelo meu que eu já levava devido ao desgaste. Os livros eram bastante manipulados na oficina. Embora desgastasse o livro, era motivo de alegria, pois a ideia era que os adolescentes se apropriassem do livro sem nenhum tipo de orientação prévia ou qualquer tipo de restrição.

No primeiro encontro com o grupo ao qual desenvolveria a oficina, apresentava a proposta e o percurso da oficina, e que faria parte do trabalho a construção de um vídeo animação do tipo stopmotion, e para isto utilizaríamos um notebook, um microfone, uma máquina fotográfica e um tripé; teríamos contato com dois programas de computador considerados de fácil aprendizagem, sendo um editor de áudio (Audacity) e um editor de vídeo (Movie Maker), mas que antes do contato com o equipamento faríamos algumas atividades com poesia, pintura, música, e até misturar estas linguagens diferentes. Os adolescentes ficavam geralmente ansiosos para o uso do equipamento, mas participavam do processo e realizavam as atividades propostas. Devido a este desenvolvimento da oficina, nos primeiros encontros, levava para a sala os livros citados e o material (lápiz preto e colorido, papel, giz, cola, jornal) necessário para realizar a atividade do dia. Iniciava com a primeira atividade dos cartões-cor que descrevemos acima.

A segunda atividade consistia num encontro com os livros. Deixava os livros em cima da mesa, empilhados, em um ou dois montes e dizia para o grupo: “Hoje nós vamos trabalhar com os livros, venham até aqui e escolham o livro que quiserem.”, os adolescentes levantavam, pegavam um ou mais, iam olhando, trocando e distribuindo. Geralmente os livros eram suficientes para que cada participante ficasse com um exemplar, caso a

turma fosse maior pedia para que se organizassem em duplas, ou trios, desde que cada um apresentasse a atividade de forma individual. Todos já com os livros escolhidos eu dizia: “Agora escolham um poema, o que quiserem.”, os meninos não sabiam qual seria a atividade, às vezes perguntavam o que era pra fazer, e eu dizia que era simplesmente pra ler e escolher um poema, e que quando todos tivessem escolhido daria as instruções do restante da atividade. Todos já com o poema escolhido, eu pedia para que atribuíssem alguns sentidos ao poema, um gosto, um cheiro, um som, um sentimento e um objeto, quase como na primeira atividade, só acrescentando a atribuição de um objeto ao exercício. Caso perguntassem alguma coisa sobre como é que se deveria fazer para realizar a atividade, dizia que não era preciso retirar as palavras existentes no poema, mas sim, que era para registrar a sensação provocada pelo poema. Pois para mim não é uma atividade de interpretação de texto, a ideia era manter o registro sensível diante do poema.

Em alguns encontros, não de forma sequencial, a atividade tinha o mesmo percurso inicial: dispor os livros na mesa, escolher um livro, e em seguida escolher um poema. E tendo todos escolhidos o poema, pedia pra que realizassem uma ilustração abstrata ou somente com figuras geométricas e cor, para o poema escolhido. O resultado eram espirais em cor, formas geométricas de tamanhos e cores diferentes, e muitas ganhavam admiração do grupo e de outros educadores. Algumas vezes pedia para que criassem um movimento corporal a partir da ilustração que tinham realizado. Era divertido, e os adolescentes pareciam transitar pelo *embarço* antes de realizarem o movimento expressivo.

Outrora partíamos de um quadro abstrato para construir uma narrativa em palavras, poesia ou não, utilizando obras de Miró, Kandinsky, Mondrian, mas também obras figurativas como o *Picador de Fumo* de Almeida Júnior. Por vezes, comparávamos as obras procurando perceber seus elementos de composição, e o que depertavam nos participantes, em seguida, procurávamos descobrir a época em que foram pintadas, qual foi cronologicamente primeiro realizada, quais elementos da história eram possíveis de perceber no quadro. Mas procurando sempre a interação do sensível com a obra, a informação ficava para um segundo momento e era colocada na medida dos interesses e curiosidades do grupo, de forma horizontal, pois acredito que o excesso de informação neste encontro, entre o sujeito e a obra, pode acabar restringindo o contato com a mesma, criando distanciamento ao invés de uma aproximação.

Uma outra atividade que fazia parte da oficina era a de transformar uma notícia de jornal em poesia, sob a influência do poema, *Poema Retirado de uma Notícia de Jornal*, de Manuel Bandeira, o poema era bem aceito. Distribuía uma cópia do poema para cada participante, líamos em grupo e conversávamos de forma aberta sobre o poema, em seguida perguntava o

que havia de diferente naquele poema de uma notícia de jornal. Os meninos percebiam logo de cara a disposição das palavras na folha, mas também algumas passagens que não costumam aparecer numa notícia de jornal ou não teriam tanto destaque, como: Bebeu-Fumou-Dançou, além de ficarem em dúvida quanto ao nome do personagem do poema: João Gostoso. Na segunda parte trabalhávamos com o jornal, cada um escolhia uma notícia com a finalidade de construir um poema a partir da notícia escolhida, então conversávamos sobre as regras gramaticais, os tipos de escrita, e a função da linguagem.

Com alguns grupos construímos *Parangolés*⁵, proposta do artista Hélio Oiticica, antes de iniciar o trabalho com a animação, e foi bonito de ver o desenrolar das cores no espaço seco e opaco da Fundação.

A primeira etapa para a construção do vídeo era o poema, que poderia ser retirado de alguns dos livros da oficina, ou um poema que estava na lembrança, e mesmo um poema feito pelos próprios meninos que participavam da oficina. Muitas vezes os meninos faziam poemas, mesmo sem fazer parte da proposta da atividade, os poemas eram sempre lidos e acolhidos, alguns me pediam pra que eu guardasse para usar na oficina, outros pediam para encaminhar o poema ao funcionário da Fundação responsável pelas cartas para que enviassem o poema aos amigos e familiares, e outros, para colocar na pasta de atividades da educação formal da Fundação, pois acreditavam que o trabalho poderia ajudar na avaliação técnica de sua recuperação.

O segundo passo para a construção do vídeo era a criação do som, a trilha sonora. O poema poderia ser falado, cantado, e também era possível adicionar sons e efeitos a trilha. Para a construção da trilha utilizávamos como material um notebook, um microfone, e um programa de edição de música chamado Audacity, um software livre de fácil manejo. Eu levava alguns efeitos já gravados na memória do computador, e quando pediam procurava outros para ajudar na composição da trilha. O download dos efeitos era feito de sites da internet com licença *creativecommons*, e os meninos não podiam ter acesso a rede durante o período de internação.

O terceiro passo era pensar a imagem de acordo com o som e sua duração, para poder definir mais ou menos a quantidade de fotos que iriam compor a sequência da animação. Para a construção da imagem, podiam montar um cenário com desenho e usar massa de modelar para criar os

⁵ Os Parangolés consistem em uma capa – cor – textura – poema, que segundo o artista, ao serem incorporados em ritmo de dança poderiam quebrar os condicionamentos do corpo produzidos pela mecanicidade do cotidiano. A descrição desta proposta pode ser encontrada em: Hélio Oiticica. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p 70-71.

personagens, podiam usar só cor, ou mesmo fazer um desenho na mão passo a passo e ir fotografando. As fotos tiradas eram importadas para um editor de vídeo, usamos o *Movie Maker* da microsoft, que também é de fácil manuseio. O trabalho era então ajustar o tempo de transição da imagem para que ganhasse o movimento de uma animação e que estivesse de acordo com o tempo de duração do áudio. Também era possível adicionar efeitos a imagem disponíveis no editor de vídeo.

Percebendo o resultado do trabalho, alguns jovens que estavam indecisos em relação a construção da atividade despertavam com a imagem do vídeo e o manuseio do equipamento, e realizavam suas animações iniciando o trabalho com a construção da imagem, e em seguida adicionavam o áudio, mas de qualquer maneira tinham que encontrar um poema para iniciar a atividade.

Durante a criação dos trabalhos produzidos pelos participantes a partir das atividades propostas, sendo eles narrativas escritas, visuais, e mesmo os movimentos de corpo, era muito comum perguntarem: “Tá certo professor?”, “Tá certo ou errado?”, ou então me apresentarem um parágrafo, ou algumas linhas, e dizerem que não tinham conseguido “fazer nada”. Considero esta insegurança um reflexo da educação excludente e supressora praticada em boa parte das escolas do Governo do Estado de São Paulo, de onde vinham a grande maioria destes adolescentes, que responsabiliza o aluno pelas suas dificuldades ao invés de rever suas práticas de ensino. Condição ainda possível de se encontrar em escolas da rede pública estadual, pois durante o desenvolvimento desta pesquisa (2015-2018), uma criança de abrigo passou por diversos constrangimentos e foi estigmatizada pela professora e direção da escola, na mesma sala em que meu filho frequentava, no primeiro ano da escola Sérgio Porto. O fato foi levado ao Ministério Público, e a Diretoria de Ensino, de forma vergonhosa, acobertou a prática da professora.

Consideramos que a Fundação Casa para um adolescente é o final da linha de um processo de exclusão, que aparentemente se iniciou na escola sob esta prática binária do certo e do errado.

Sobre esta relação entre educação, linguagem e processos de significação, podemos encontrar em Deleuze e Guattari:

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensigna”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apóia

sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc). (DELEUZE & GUATARRI, 2002, p. 12).

E nestas bases duais poderíamos acrescentar: bom-mau, trabalhador-ladrão, pois é muito comum encontrar este tipo de divisão na fala de pessoas da periferia, e da sociedade de uma forma geral.

Houve um momento na oficina, que iniciava o encontro perguntando aos adolescentes se seus pais trabalhavam, em mais de noventa por cento dos casos os meninos eram filhos de trabalhadores, e diziam que roubavam porque trabalhar como empacotador ou ajudante de pedreiro, além de serem desrespeitados pelos seus superiores, no final do mês não tinham dinheiro suficiente pra comprar um tênis, que custava cerca de 600 reais. Eu perguntava se era mesmo necessário ter um tênis deste valor, se não dava pra comprar um mais em conta, e a resposta é que eles também gostavam de coisa boa, e queriam ser bem vistos e bem tratados, e aceitos pela sociedade.

Durante o desenvolvimento da oficina em uma unidade de internação, um episódio em particular, já na fase final do trabalho, me chamou a atenção. Fui chamado pela coordenadora do educativo da Fundação Casa sob a acusação de que estaria incentivando um adolescente, responsável pela produção do material que analisei na dissertação, de amedrontar seus companheiros de oficina e de internação ao se nomear como **Lúcifer**. Este adolescente produziu um poema onde é possível perceber um processo de nomeação e renomeação, de Lúcifer para MC Lúcifer, o poema ganhou ritmo de rap e também uma animação.

Ao ouvir a coordenadora decidi ao invés de falar, apresentar o vídeo realizado pelo adolescente. A coordenadora gargalhou com a visualização do trabalho, que embora apareça a nomeação Lúcifer, é um vídeo colorido e bem humorado, não amedronta ninguém, e trata do um conflito entre o bem e o mau (o vídeo pode ser visto em: <https://youtu.be/dCcGx3SnyCg>), e a conversa então se desfez por ali. Aproveito para registrar que este adolescente foi extremamente participativo durante o desenvolvimento da oficina, e que este trabalho foi sua segunda produção, pois já havia sonorizado o poema Tostão de Chuva de Mário de Andrade.

Este material produzido pelo adolescente foi analisado em minha dissertação de mestrado (Marques, 2018), no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, no programa de Linguística, área de semântica.

Trataremos de forma breve do referencial teórico utilizado na análise, bem como da análise realizada, nos atendo mais ao seu resultado.

A ANÁLISE

Nosso suporte teórico de referência e nossa metodologia de trabalho para desenvolver a dissertação foram ancorados no trabalho da *Semântica do Acontecimento*, desenvolvido por Guimarães (2002), onde o semanticista trabalha com o sentido de um enunciado ligado a ideia de acontecimento, e desenvolve para pensar o acontecimento de enunciação, *lugares e posicionamentos do sujeito* que derivam de um *Agenciamento*⁶. Sendo que ao enunciar, o locutor (L), indivíduo determinado pelo funcionamento da língua, assume um *lugar social de dizer* (lx), ao mesmo tempo em que também aparece na enunciação um *lugar de dizer*, este lugar de dizer caracteriza o funcionamento de *enunciadores*. Este funcionamento acaba por produzir um conflito e uma disparidade do sujeito em relação a si, pois, entendemos que, ao enunciar sua identidade é construída por estes lugares, que por sua vez, representam memórias ligadas ao interdiscurso⁷.

Ao realizar análise (análise completa em Marques, 2018, p. 68-85), encontramos o que Guimarães denomina “Domínio Semântico de Determinação” (DSD), vejamos o que o autor diz sobre o conceito:

Nesta medida um DSD é uma análise de uma palavra. Ele representa uma interpretação do próprio processo de análise e deve ser capaz de explicar o funcionamento do sentido da palavra no corpus especificado (um texto, um conjunto de texto, etc). Deste modo, não consideramos de antemão nenhuma realidade a que as palavras se reportam. Ao contrário, podemos dizer que o processo de referência através de uma palavra, que aparece como algo neutro, como um modo de indicar algo pela expressão linguística, na verdade significa o que o DSD desta palavra no seu texto (ou textos) significa. (GUIMARÃES, 2007, p. 81).

⁶Agenciamento é um conceito de Deleuze e Guattari que surge em *Kafka: Por uma literatura menor* (1975), do qual Guimarães (2002) se utiliza para compor o conceito de agenciamento enunciativo. Acreditamos ser importante pontuar que trabalhamos com os dois conceitos em nossa dissertação, e procuramos descrever a relação entre eles no Capítulo I de nossa dissertação (Marques, 2018, p. 13-25).

⁷Para melhor compreender esta relação verificar Guimarães (2005, p.12-15), onde o autor constrói esta relação e cita também o trabalho de Orlandi (1999) intitulado *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*, publicado pela editora Pontes em 1999.

Quando comparamos na dissertação os DSDs de Lúcifer e MC Lúcifer, encontramos uma diferença: enquanto Lúcifer é determinado por um conflito entre os enunciados “É o Capeta que domina sua vida” e “Vida com vida, Ha, não dá sorte”; MC Lúcifer é determinado por coração, e o conflito desaparece. Lúcifer passa a significar no lugar social de MC aquele que tem coração, criando assim uma nova memória para a palavra Lúcifer. Como fenômeno de linguagem, podemos observar o funcionamento da polissemia, onde Lúcifer ao se tornar MC passa a significar, através dos elementos de linguagem descritos na análise, uma antonímia. E ao analisar os agenciamentos e os acontecimentos envolvidos na nomeação Lúcifer e na renomeação MC Lúcifer encontradas no poema, concluímos:

O que observamos na análise parece ser justamente esta disputa, um constante movimento de captura e identificação sobre o corpo deste adolescente, que busca a todo movimento escapar, ora a se reescrever como Lúcifer e apagar seu próprio nome (e talvez pra ele sua condenação, como se a trocasse pelo julgamento de Deus), ora a se inventar como um Lúcifer que carrega em si uma potência de vida e de invenção ao se determinar MC.

Este jogo de estratificação e captura pela ação da linguagem sobre o sujeito não o esgota, e este movimento acaba por produzir o próprio processo criativo, fazendo a vida fugir para seu estado intensivo. E talvez aqui possamos identificar a presença do desejo no processo de enunciação. (MARQUES, 2018, p. 86).

Se pensarmos que a coordenadora como representante da instituição, ao dizer que o adolescente amedrontava os colegas, acabava significando este jovem como uma pessoa ameaçadora e má, sedimentando o sentido de Lúcifer sobre o que está instituído, e estigmatizando ainda mais este jovem.

Ao tomar a palavra como MC, o adolescente cria um outro lugar de pertencimento, saindo da posição de um lugar social de *locutor-infrator*, para um lugar social de *locutor-MC*. Há questões importantes aqui relacionadas ao *lugar de dizer* e o desaparecimento do conflito ou divisão do indivíduo entre os enunciados citados acima e encontrados no poema, “É o Capeta que domina sua vida” e “Vida com vida, Ha, não dá sorte”, que não trataremos aqui, mas que de algum modo parece registrar este funcionamento binário produzido pelo efeito da linguagem sobre o sujeito, criando conflito e identificando este adolescente. Ao conseguir criar seu

próprio processo de identificação apresentando-se como MC Lúcifer, ele se diferencia das identidades que o estigmatizavam, e de algum modo parece fazer com que se aproprie de sua existência.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. (2008) O que é um Dispositivo? In: **O Que é o Contemporâneo?** Chapecó: Argos, 2009.
- BLANCHOT, Maurice. (1955) **O Espaço Literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. (1980) 20 de Novembro de 1923 – Postulados da Linguística. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs- capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed 34, 2002. Vol. 2.
- FOUCAULT, Michel. (1966) A Experiência do Exterior. In: FOUCAULT, Michel. **O Pensamento do Exterior**. São Paulo: Princípio, 1990.
- _____. (1979) Os Intelectuais e o Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- GUIMARÃES, Eduardo. (2002) **Semântica do Acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- _____. Domínio Semântico de Determinação. In: MOLLICA, M. C.; GUIMARÃES, E. (orgs.): **A Palavra: Forma e Sentido**. Campinas: Pontes, 2007.
- MARQUES, Aledyson D.. **Corpo Vário: enunciação, subjetivação e sentido**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- ROLNIK, Suely. Alteridade a céu aberto O laboratório poético-político de Maurício Dias & Walter Riedweg In: **Posiblemente hablemos de lo mismo**, catálogo da exposição da obra de Mauricio Dias e Walter Riedweg. Barcelona: MacBa, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2003. Disponível em: <<<https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/alteridadewalter.pdf>>> Acessado em 15 jan. 2020.

QUESTÕES DE ESTÉTICA E (AUTO)FORMAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO, ARTE E EXPERIÊNCIA

CAIXETA, Ana Paula Aparecida¹
FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro²

PERCEPÇÕES INICIAIS

O presente artigo³ traz como escopo discussões do contexto formativo de discentes no âmbito das Artes Visuais - Licenciatura, em que ainda se observa certas dificuldades quanto aos processos pragmáticos de ensino da arte, em especial, por se constatar, cotidianamente, ações metodológicas que se mantêm em um terreno inerte de reflexões acerca dos múltiplos conflitos nascidos das experiências sensíveis.

A Estética, considerada jovem disciplina filosófica, ainda ocupa espaço marginalizado nas instâncias conservadoras da Filosofia e, também, acaba por ser diluída nos discursos acerca da sensibilidade poética no campo da arte, em suas principais instâncias, como na ação criativa e/ou receptiva. O que a faz ganhar uma variação de definições que, ora concebe estratégias de estudo da arte e do belo na arte, ora assume o papel de interpretação da forma e sistema histórico da arte, tornando-a, hoje, mais cartesiana que contemporânea, mais metodológica que frutiva.

Unindo a experiência docente junto aos vestígios do espaço ocupado pela Estética no contexto formativo de licenciatura em Artes Visuais é que fomos conduzidos a pensar os olhares cotidianos acerca do ensinar arte e os gatilhos reflexivos que principiam o ato educativo por ações que são, antes de tudo, sensíveis. Desse modo, pareceu-nos importante dedicar um olhar dialógico à educação enquanto ação formativa e à estética enquanto compreensão de uma sensibilidade intrínseca ao contexto educativo. Isso nos leva a uma educação estética preocupada, não só com a forma da arte, mas

¹ Professora Adjunta no Departamento de Artes Visuais (VIS) e do Programa de Pós-Graduação em Literatura (PósLit) da Universidade de Brasília. E-mail: caixetaanapaula@yahoo.com.br

² Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais (VIS) e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade de Brasília. E-mail: pinferreira@unb.br e luizcpferreira@gmail.com

³ Trabalho publicado nos Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP): Práticas e ConfrontAÇÕES. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p. 3312-3327.

com o que antecede a forma, dentro e fora do contexto educacional: a experiência sensível e o efeito – presentes nas mais diversas situações e imbricações das relações sujeito/objeto.

Caminhando para a discussão de uma educação estética que contemple nossos anseios, entendemos ser necessário pensar em estratégias educativas que possam nascer de ações conscientes, preocupadas com uma reflexão e autorreflexão acerca de saberes, oportunizando observações mais fecundas no que tangem o contexto de ensino das artes visuais. Nesse trajeto, fomos conduzidos a pensar elementos que nasçam da sensibilidade do sujeito diante do mundo, levando-nos a um gesto que também pode ser educativo e pensado como uma possibilidade estratégica no contexto formativo: o gesto estético⁴.

Fortalecendo debates que incentivam uma (auto)formação preocupada com a consciência de questões que são oriundas de efeitos sensíveis, o gesto estético é também uma forma de provocar olhares atentos às mais variadas tensões no campo da arte, da educação, das culturas e contextos sociais múltiplos.

QUESTÕES DA ESTÉTICA: O GESTO, O EFEITO E O ATO EDUCATIVO

Marc Jimenez (1999), em *O que é estética?*, é contundente ao apontar o adormecimento desse campo do conhecimento a partir da segunda metade do século XX e como essa marginalização foi construída em torno da ideia de que a estética se enfraqueceu por não mais acompanhar a criação artística, tampouco definir sistemas na arte. Acontece que, enquanto espaço de discussão cujos discursos se fortalecem no berço alemão, uma consideração no que tange o espaço da forma, em especial, da recepção da forma, acaba por ser destaque. Consequentemente, deixa de lado a relevância dos sentidos reconhecidos e interpretados pelo inteligível, que dependem de reflexões da dialética razão X sensação para além do objeto artístico.

Ao esboçarmos a ideia de gesto estético, intencionamos uma ação que contemple questões do sentido como etapas importantes do conhecimento, pois nasce de tensões oriundas de infinitas relações, exigindo

⁴ A ideia de “gesto estético” é proveniente da relação entre estética e epistemologia, oriunda da teoria Epistemologia do Romance, cujo cerne está na busca por elementos de conhecimento presentes no processo da criação artística e da experiência sensível, em especial, com um olhar para a criação literária romanesca. O termo é a defesa de uma ação filosófica junto ao ato de pesquisa em arte. Está presente nas análises de vários estudiosos, que podem ser conferidas no livro *Estudos Epistemológicos do Romance*, organizado por Wilton Barroso Filho e Maria Veralice Barroso (2018).

oportunidade de consciência e interpretação. Para justificar nosso entendimento e defesa desse gesto, apontamos a ação filosófica (não a filosofia como âncora disciplinar discursiva e interpretativa, mas como uma ação sensível consciente e reflexiva) como algo que permite ao sujeito refletir sobre o sentir diante de seus variados processos empíricos enquanto ser no mundo. É uma ação que antecede o ajuizamento, as definições, conceituações e, conseqüentemente, a formulação de saberes discursivos rígidos levados para sala de aula. Podemos dizer, por hora, que o gesto estético permeia todo e qualquer processo intencional de reflexão acerca, não só da arte, mas também da educação, unindo os dois campos do conhecimento como processos e não como disciplinas.

Desse modo, pareceu-nos importante insistir numa discussão que se esforce em pensar a arte ocupando espaços para além de sua área do conhecimento, mas mais do que isso, pensar o estético para além da forma do objeto artístico – exercício este que, para nós, incentiva a busca pela fruição e entendimento das coisas sensíveis, ultrapassando a aparência e artisticidade reveladas.

Aqui, não é discussão primeira o problema maior que funda a Estética, ou seja, esse conflito entre o que o racional contempla diante daquilo que a intuição e a emoção levam a sentir. Este é o problema ontológico da Estética e próprio da condição humana, cujos esforços platônicos e aristotélicos, bem como a trajetória filosófica de questões do belo e do gosto na arte não resolveram objetivamente ou deram a ele um equilíbrio universalizado ao sujeito (ainda bem). Ao contrário, a evocação da estética e de uma educação estética, esferas convergentes ligadas a uma epistemologia esforçada em trazer as sensações provenientes da arte para um espaço antes ocupado pelos saberes hegemônicos, leva a uma pergunta maior, não tão esgotada como se parece: qual o espaço da estética nas ações educativas em artes?

Diante das nossas experiências docentes junto às mais conturbadas discussões acerca da arte e do espaço ocupado por ela hoje, emerge a necessidade de atenção sobre os debates que assumem o contexto educativo e de que forma se tem pensado em estratégias para lidar com situações complexas acerca da recepção da arte. Dessa feita, reflexões nascidas da ideia de efeito estético coadunam com uma preocupação maior, originária dos conflitos interpretativos do público e da arte.

Uma educação preocupada, antes, com a estética, concentra-se nessas relações, pois oferece possibilidades de reflexões que voltam, não para um olhar ético e moral ou para a necessidade de um gosto universal. Ao contrário, uma educação estética é uma educação atenta ao contexto, à história, ao presente e aos conflitos próprios da condição humana.

A ideia de efeito estético, importante conceito para se construir debates em torno de uma educação estética que motiva gestos sensíveis de entendimento das coisas, nasce a partir de leituras de Wolfgang Iser (1996), com *O ato da leitura – uma teoria do efeito estético*, em que ele descreve a assimilação de textos (aqui, pensando também em imagens) pela relação entre leitor e obra. Nesse processo de leitura e por uma busca de interpretação, há o efeito gerado pela relação sujeito e objeto (sem uma separação moderna, mas em relação conflituosa), cujo movimento dialético entre texto/imagem diante do leitor e a interação entre ambos formam uma importante tríade do conhecimento sensível.

Transportando o efeito estético para um campo maior de relações interpretativas, vamos ao encontro de processos hermenêuticos relevantes, que contemplam situações educacionais em que o sujeito atuante (docente ou discente) precisa lidar com possibilidades de conhecimentos nascidos, não só do campo teórico e inteligível, mas do intuitivo e sensível. Desse modo, tornam-se necessários artifícios interpretativos que permitam-lhes ultrapassar o campo do efeito estético, que seria o efeito sensível diante das coisas/situações, contextos e possibilidades. Conseqüentemente, ter-se-á um movimento mais preocupado com o que se pode aprender e compreender com as coisas do mundo (seja a arte ou além dela), que com a burocratização de saberes e manutenção de sistemas fechados em suas abordagens e metodologias.

A ESTÉTICA COMO GATILHO DO CONHECIMENTO

Não é tarefa simples propor uma superação positivista, em que o caráter disciplinar e cientificista ainda paira sobre as estruturas curriculares ao mesmo tempo em que se propaga a fluidez de informações imediatas, motivadas pelos novos meios comunicacionais, fragilizando qualquer desdobramento reflexivo que se propõe nascer de experiências estéticas.

Parece nebulosa a seriedade da estética enquanto possibilidade de entendimento do sujeito, o que fortalece a ideia de que uma educação estética se preocupa em ensinar meios disciplinares de interpretar as formas. Para considerar um discurso para além das reduzidas definições acerca do tema, vale ressaltar uma trajetória que, historicamente se propõe conservadora, mas enquanto elemento importante do entendimento da estética e sua relevância em ações pedagógicas, ajuda a construir um contexto acerca do que é estética e como ela atua nas instâncias educativas em arte.

Os esforços de Alexander Baumgarten (1993), quando, ainda no século XVIII, propôs seu tratado de estética, *Estética – A lógica da arte e do poema*, dentro daquele contexto e pensado ao seu tempo, foram perspicazes

acerca de um campo do conhecimento sensível que pudesse possibilitar meios de se compreender o que ele chamava de “representações claras e obscuras”. É compreensível que a dualidade apontada como presente nos processos de representação da forma de arte atue como gatilho de criação e recepção, tal e qual a condição de sujeito no mundo, operado por conflitos próprios da condição humana. Ou seja, já era de compreensão do filósofo a necessidade de discursos inteligíveis que buscassem meios cognoscíveis frente aos efeitos acerca das tensões operadas poeticamente pela arte.

Immanuel Kant, embora não tenha se reportado diretamente às percepções baumgartenianas, percebeu o espaço importante ocupado pela arte no contexto de compreensão do sujeito, principalmente ao dar a esse sujeito a autonomia do entendimento e do julgamento por meio de processos que são sensíveis, *a priori*. Em diálogo com duas de suas críticas, a *Crítica da faculdade de julgar* (2010) e *Crítica da razão pura* (2015), é possível compreender como aspectos das relações sensíveis entre o *a priori* (efeitos imediatos e sensíveis) e o *a posteriori* (entendimento das coisas) podem ser pensados como ponto importante na proposta de uma educação estética que tenha como princípio ampliar o caráter intuitivo do sujeito para construção de conhecimentos acerca de si e do outro.

Uma das perguntas kantianas de conhecimento é: “o que eu posso saber?” (KANT, 2015, p. 584). Parece extremamente válida como ponto para o gesto estético que assumimos ao início do texto, pois essa pergunta permite ir além dos julgamentos imediatos e sem reflexão e vai ao encontro de formas de entendimento que permitam compreender o efeito proveniente das relações sensíveis entre sujeito e objeto, das suas mais variadas formas e instâncias, em especial, pela arte.

Levar à cabo uma pergunta norteadora como motivação para o gesto filosófico acerca do estético, não mais como substantivo que nomeia uma disciplina e, sim, como um adjetivo acerca das múltiplas questões da estética, conforme propõe Pareyson (1997), corrobora para uma educação estética preocupada mais com o que pensar sobre os efeitos estéticos que sobre o estilo e julgamento da forma de um objeto.

Desse modo, compreende-se o que Schiller (2014) apontou em suas cartas como princípio para uma proposta de educação estética preocupada com a contemplação (reflexão), que é de levar entendimento – o que ele chamará de luz – daquilo que se observa no mundo material. Não negligenciamos o fato de que suas reflexões nascem em um contexto idealista que corroborou para a hegemonia discursiva da construção acerca do pensamento da Estética. Todavia, não há como relevar o princípio sensível por ele trazido como ação que provoca o sujeito a conhecer o mundo sensível, cujos atos pedagógicos contribuem para esse movimento. Diante disso, entendemos que é no conhecimento intuitivo que

possibilidades para o inteligível nascem, pois, o intuitivo é da ordem da sensação e o sentir é próprio do ser. Vale dizer, então, que a atividade pedagógica que se preocupa com as nuances provocadas pelo sentir a arte e o mundo é também uma atividade preocupada com o sujeito e sua consciência de si mais que um acúmulo aleatório de saberes disciplinares.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA ALÉM DA FORMA: ARTE, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO

Qualquer retomada aos princípios histórico-filosóficos acerca de uma educação estética terá como citação os esforços de F. Schiller (2014), que, diante de novos valores éticos oriundos da Revolução Francesa, pensava, naquele momento, em uma sociedade necessitada de se considerar os sentidos como ação filosófica importante. Em especial, por tratar da difícil reflexão acerca da experiência estética, pensada por Immanuel Kant (2015), enquanto gatilho para o conhecimento, tal como este aponta em “Estética transcendental”, presente em *Crítica da razão pura*. De todo modo, tratar de uma educação que se propõe atuar junto aos conflitos da sensibilidade diante a valores sociais éticos e morais, por si só, já ultrapassa o campo disciplinar que a própria estética possui enquanto reflexão filosófica acerca do Belo, e passa a ser conduzida enquanto ação primeira de possibilidades pedagógicas: tanto no caráter da formação reflexiva quanto autorreflexiva.

Muitas são as discussões que inserem a educação estética como ação junto ao processo formativo do professor. Neitzel e Carvalho (2013) confirmam que, a formação estética interfere na forma do professor atuar em sala de aula ao permitir olhares mais atentos e sensíveis às questões educacionais e suas problemáticas – o que corrobora com nossas intenções. Entretanto, ao permear debates nessa conjuntura, é possível observar um fenômeno: a educação estética é promulgada, ao que parece, apenas por meio da inserção do objeto de arte no contexto pedagógico, ou seja, só a evocam a partir da arte. Tal estratégia, entendemos, fomenta chances de levar as situações da educação estética para um nível único, que é o da relação sensível sujeito e objeto de arte – o que parece insuficiente, pois a mantém no campo de uma observação preocupada com a forma concreta da arte e sua recepção e não inclui um conhecimento sensível próprio do sujeito, que observa formas plurais. Essa tênue percepção reforça nossa preocupação maior, que é a de lidar com questões sensíveis do cotidiano e contextos variados que funcionam como gatilhos estéticos, sejam eles artísticos ou não. Isso amplia o campo estético para um olhar sobre as coisas do mundo e os conflitos intrínsecos a condição do ser: conflitos morais, éticos, culturais, religiosos, científicos, artísticos, etc.

A noção de forma estética, por sua vez, dirá Friedrich Hegel (2001), não é vazia como uma concha, mas abarca um conteúdo representado por uma figura e um contexto – o contexto é histórico, cultural; é o subjetivo nascido do individual, o que nos leva para um terreno maior de possibilidades sensíveis, para além do objeto definido como artístico. Isso fortalece a ideia de ampliação do campo da estética para um olhar atento e sensível diante das múltiplas facetas linguísticas neste vasto universo de cultura visual, por exemplo. Mas não só isso, a estética pode ser entendida como possibilidade para lidar com o outro, em seu contexto e lugar de fala, aproximando-nos dos debates bakhtinianos acerca de aspectos da percepção sensível enquanto ato de contemplação do outro: “O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e interagir-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 22-23).

Uma educação estética ligada a aspectos da alteridade permite vivenciar uma experiência atenta à fronteira desse “eu no mundo”, principalmente quando se pensa nas variações da percepção enquanto dados das relações que ultrapassam a relação sujeito e objeto. Luigi Pareyson (1997) afirma que o primeiro problema da estética é a natureza da própria estética, seus limites e seu método. Ao apontar isso, em especial, a estética e seu caráter filosófico sobre interpretação da obra de arte, a intenção é de não a colocar como legisladora única do campo artístico. Desse modo, compreendemos que a estética é vista como teoria que ampara ações teórico-reflexivas que promulgam possibilidades de saberes diante dos emblemáticos processos sensíveis no contexto social e escolar. Quais contextos são esses? Qual a função da educação [no âmbito da formação inicial básica e continuada] ao confrontar questões oriundas do sujeito no mundo?

A arte na escola não acontece por uma ocupação natural e fluida e seus debates ainda se mantêm no contexto de discussão disciplinar. Ou seja, cabe à disciplina de arte falar sobre arte; cabe à arte falar sobre estética. Acontece que, diante de grandes esforços para ações interdisciplinares, muitas são as intenções de que essa ocupação seja feita de modo mais plural, mas nem sempre com sucesso. Refletimos aqui, acerca da função do professor de artes. A partir de nossa vivência na educação básica, entendemos que em determinados aspectos e momentos, essa função passa a representar um papel caricatural, colocando-o como o sujeito produtor de um objeto com adjetivação artística. Como exemplos temos: o fazer artístico em sala de aula como culminância de projetos para promoção da escola e a insistência de uma disciplina preocupada com a leitura de imagens legitimadas no cenário artístico e cultural.

É consenso o fato milenar de que a arte está fixa à trajetória humana enquanto possibilidade de expressão, experimentação, experiência e conhecimento. Mesmo assim, não é preciso ir muito longe para notar o distanciamento de questões do ensino da arte com questões próprias da condição humana. Lamentavelmente, ignora-se o contexto artístico e social enquanto uma ponte importante para se lidar com processos sensíveis próprios do sujeito, sobretudo, próprios do caráter formativo no contexto da educação formal. Mais do que isso, nega-se os saberes sensíveis oriundos de outros contextos que nem sempre são artísticos, mas que demandam o mesmo olhar preocupado com a forma e seus efeitos interpretativos.

Também movimentamos nossos debates aceitar que o professor em artes é um “educador” dos sentidos – não no sentido dogmático e doutrinador que tenta sufocar a *aisthesis*, mas enquanto norteador de ações reflexivas que permitam, no contexto de sala de aula, entendimentos acerca daquilo que se sente diante da arte, do outro, do mundo e de si mesmo. Medeiros (2005, p. 116) contribui com nossas conjecturas ao afirmar que

A produção de arte foi, é, sempre, junto a um todo social. A arte é reflexo e o próprio espelho de um momento histórico, social, econômico, político, tecnológico, científico [...] O artista não é um ser solitário [...] Ele é, ele mesmo, espectador do mundo, espectador-participante, ele é espectador do outro, do outro membro do grupo e espectador da sua própria obra e de seu público.

Enquanto espectador do mundo, o artista provoca sentidos para além da obra e autoria; movimentamos encontros e confrontações desse eu *vs.* mundo, cujos olhares intuitivos transformam em possibilidades de experiência e conhecimento necessárias para se lidar com tudo o que circunda a subjetividade. E isso vai ao encontro das experiências sensíveis vivenciadas pelo sujeito nos espaços formativos. Sendo assim, podemos arriscar que o gesto estético antecede qualquer ação interdisciplinar ao entender que se pode pensar a Estética e a Arte não apenas como disciplinas. O gesto se preocupa com uma abordagem que principia toda e qualquer reflexão imediata, por meio dos sentidos, preparando o caminho para um entendimento que nasça desse processo (sensível), ao passo que constrói um conhecimento a partir da experiência. O processo educativo em arte, nascido de dois campos disciplinares, a Arte e a Educação, ainda são atormentados pelas falhas da sistematização e obrigatoriedade curricular, que nem sempre harmonizam seus discursos em uma convergência envolvente, mas acaba por se tornar fragmentado e assimilado como áreas paralelas e não congruentes.

Perissé (2014) trata do debate entre estética e educação como forma de contribuição intelectual e profissional do professor. Até aí, dois caracteres bastante sistemáticos e atuantes por princípios racionais bem evidentes. Os aspectos intelectual e profissional refletem formatos de projetos pedagógicos da licenciatura em Artes Visuais de algumas instituições de ensino superior, que ainda mantém disciplinas pedagógicas operadas pela Educação, enquanto as disciplinas artísticas são ministradas pelas Artes. De fato, entendemos que cada área possui suas especificidades, mas nem sempre os diálogos entre essas características são colocados em ponto de discussão e trazidos para o campo da reflexão. Ao contrário, cria-se um limbo discursivo entre o que um campo propõe quando colocado diante do outro.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROCESSO (AUTO)FORMATIVO: EXPERIÊNCIA SENSÍVEL

Esse tipo de endereçamento de uma educação estética voltada para a construção de conhecimentos permite-nos conjecturar que, a dimensão do processo (auto)formativo acontece, justamente, nesse momento de percepção de si, do outro e das instâncias que foram vivenciadas. O outro aqui ampliado para a relação com o próprio objeto, numa perspectiva que não exclui e, sim, considera a relação entre sujeito e objeto. Entendemos que essa operação ocorre, indubitavelmente por atos sensíveis que despertam um olhar reflexivo e questionador, tangenciando posições de ensino, autoria e fruição.

Dessa forma, podemos entender como ponto importante da discussão, a educação estética associada ao gesto estético [ação filosófica de conhecer sensivelmente] a partir dos atos. Temos então, as seguintes possibilidades: **o ato de conhecer** [o entendimento por meio de questões nascidas no campo sensível]; **ato de ensinar** [processo formativo discente]; **o ato de produzir** [criatividade e autoria] e **o ato de apreciar** [fruição]. Isso amplia o olhar discente diante de um processo (auto)formativo e constrói dinâmicas de reflexão acerca da vida. Apresenta-se como uma ponte para compreensões estéticas necessárias diante às múltiplas formas de sentido. E, ao mesmo tempo, acentua o potencial das histórias pessoais que marcam cada um de nós, ressaltando aspectos significativos presentes nos percursos trilhados cotidianamente.

Pensar a sensibilidade como gatilho de ações educativas requer processos de consciência acerca do ensinar arte, bem como do fazer e sentir a arte. Mais do que isso, permite a construção de conhecimentos importantes no transcurso da formação, pois se apropria daquilo que o viés conteudista acaba por negligenciar: as vivências sensíveis e (auto)formativas do sujeito. Desse modo, reforçamos a necessidade de se refletir sobre os aspectos

relacionados com a sensibilidade, mas também com a personalidade. Essa perspectiva considera que as experiências vivenciadas ao longo da trajetória de vida dos discentes contribua criticamente para a reflexão acerca do campo do ensino, da produção e da fruição em arte, logo, coadunam com a intenção de um gesto estético.

Entendemos que a urgência desse conhecer a si mesmo, se reflete em um caminho processual de (auto)formação. Nesse processo, torna-se necessário construir caminhos para que os estudantes encontrem questões acerca do conhecimento de si e do outro. Essa perspectiva dialógica e processual abarca uma mediação do próprio conhecimento, considerando sua existencialidade e formação ao longo da vida como ponto de reflexão, como tomada de consciência. Esse processo perceptivo, possivelmente será levado para a prática pedagógica, como possibilidade de se entender a arte em constante confronto com o sujeito que experiencia o mundo. Convida-nos Rancière (2017, p. 100-101), a “Sentis a emoção. Experimentai, entretanto, comunicá-la: é preciso transmitir a instantaneidade dessas ideias e desses sentimentos que se contradizem e se nuançam até o infinito, fazê-los viajar no maqui de palavras e frases”.

O princípio de um conhecimento de si no contexto da formação docente pressupõe aspectos variados que circundam um olhar autobiográfico, de modo a se pensar, enquanto elementos que corroboram com o caráter formativo, diálogos possíveis entre história de vida e saberes. A prática pedagógica tem como ponto evidente e, hoje, irrefutável, a necessidade de reconhecer saberes provenientes da experiência. Da mesma forma, demonstrando ser o professor não apenas um profissional cujas ações circundem processos do conhecimento acadêmico, é necessário ampliar o reconhecimento da experiência sensível também como caráter formativo e particular acerca do que se entende como etapas construtoras desse processo elaborado no campo intelectual.

Para tanto, buscar estratégias que corroborem com esse novo caráter, agora (auto)formativo, convida o futuro profissional a inscrever-se enquanto reconhecedor de sua própria trajetória, levando-o aos gatilhos intuitivos que motivaram a escolha e influenciarão na prática docente. Tal atitude, permitirá compreender e evocar gestos estéticos em seu processo de (auto)formação. Elizeu Clementino de Souza (2006, p. 45) defende que, o caráter formativo que se propõe autobiográfico leva à compreensão de que

Os saberes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, porque possibilitam aprendizagens constantes e nascem da inserção da vida humana a partir das representações, crenças, valores e dos conhecimentos acumulados e construídos na

história-memória individual e coletiva dos sujeitos sociohistoricamente situados.

Assumir uma educação estética que negligencia saberes (auto)formativos parece ser um caminho contrário aos empreendimentos que salientam a importância da formação de professores atenta às particularidades quanto aos múltiplos processos de ensino e aprendizagem, de ação e reflexão, de saberes intuitivos e inteligíveis, mas principalmente, quanto à trajetória de vida. Os processos (auto)formativos partem de experiências de vida que são potencializadas a partir da narrativa autobiográfica, em ações de autotransformação do sujeito, conforme apontará Souza (2006, p. 37), principalmente por provocar possibilidades de aprendizagens múltiplas em variadas formas de se lidar com saberes.

Promover olhares reflexivos no contexto formativo do discente em artes visuais implica, aqui, no incentivo ao gesto estético que leva às possibilidades de (auto)formação como movimentos peculiares e investigativos que observam, fruem, interpretam e refletem acerca de um posicionamento no mundo. Dessa forma, firma-se um compromisso com a busca por um conhecimento sensível como ação primeira no caráter educativo, antecedendo quaisquer discussões e contemplação de obra de arte ou para além da arte. Sendo assim, consideramos urgente pensar em práticas que evidenciem experiências (auto)formativas, como investimento em uma percepção inquieta, que vai ao encontro da pergunta: o que eu posso saber sobre “isso” (sobre mim, sobre o outro, sobre a arte, sobre o mundo)?

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA FORMAÇÃO MAIS ABERTA A EXPERIMENTAR A ARTE

As reflexões pelas quais nos debruçamos neste texto não nasceram ao acaso e não se encerram aqui. Enquanto docentes, nossa preocupação em lidar com possibilidades do entendimento da e pela arte foi motivada por inúmeros condicionantes do tempo presente, dos quais a ausência de distanciamento ainda nos faz pairarmos juntos às dificuldades vivenciadas cotidianamente. Mas é perceptível o grito imediato de ações educativas em artes para além das abordagens enrijecidas ou programaticamente aplicadas. Há a emergência de se pensar a recepção da obra de arte, dentro e fora dos espaços formais ocupados pelo artístico e pelo artista. Há necessidade de se pensar os efeitos sensíveis das relações humanas diante das mais variadas possibilidades experienciais.

Há alguns meses, vivenciamos uma situação inusitada, constrangedora para todas as instâncias que atuam no campo da arte, que foi a censura à mostra *Queer Museum - Cartografia da Diferença na Arte*

Brasileira. Inaugurada em 15 de agosto, na cidade de Porto Alegre, e promovida pelo *Santander Cultural*, a exposição tinha em seu conjunto, obras de importantes artistas que marcaram e marcam historicamente a arte moderna e contemporânea brasileira. Por um discurso moral, antecedendo quaisquer possibilidades de fruição das obras ali presentes, ações de censura ganharam os debates nas mídias sociais e reforçaram a dificuldade de lidar com questões da forma da arte para além da antiga celeuma da aparência. Fincados à forma julgada como moralmente ofensiva e politicamente incorreta, esforços políticos e religiosos foram depositados a fim de um silenciamento covarde, em que se nega questões da condição humana quando são evidenciadas pela forma da arte. Violentamente (a censura é um ato de violência), antecederam a compreensão e conhecimento provenientes da relação sensível com a obra por meio de julgamentos *a priori*, que corroboram para pré-conceitos e distanciamento do entendimento da arte como parte formativa do sujeito no mundo.

A quem cabe a tarefa de lidar com as atuais censuras diante dos efeitos causados por obras artísticas? E quanto as multiplicidades estéticas que circundam o espaço ficcional das redes sociais e dos constructos imagéticos que fortalecem uma cultura cada vez mais visual? Não há como negligenciar que ações pedagógicas preocupadas com esses questionamentos são os meios mais próximos de se despertar saberes e competências que deem conta de tensões dessa envergadura. Desse modo, justifica nossa busca por atos conscientes nos processos de formação discente que visionem uma geração capaz de ter a arte e o efeito sensível proveniente dela e de questões do mundo como parte de um importante processo de entendimento humano. E, por consequência, atos conscientes dependem, sobretudo, de uma consciência de si, consolidando estratégias (auto)formativas como integrante desse processo de conhecimento sensível, em especial, do discente em Licenciatura em Artes Visuais.

Pensar uma educação estética que, de certo modo, observe as urgências e incidências de um universo cada vez mais estético, imediato e fluido, considerando o que Lipovetsky e Serroy (2014) e Baumann (2001) já evidenciam em seus estudos, parece reforçar o contundente e eterno problema que a Estética carrega: lidar com as percepções sensíveis diante das harmonias e desarmonias que a forma nos provoca. Mais do que isso, uma educação que invista na provocação de um gesto que anteceda as dificuldades de se ultrapassar o campo frágil e perecível do puro efeito estético, corrobora para um pensar pedagógico que enfrente as sensações provenientes de nossas mais complexas experiências sensíveis. Isso já parece ser um pequeno sinal para uma educação em arte que se aproxime das emergências imagéticas da nossa conturbada contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMGARTEN, Alexandre G. **Estética – A lógica da arte e do poema**. Tradução: Mirian Sutter Medeiros. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Cursos de Estética I**. Tradução: Marco Aurélio Werle 2. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2001.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol. 1. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** Tradução: Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1999.
- KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade de juízo**. Tradução: Valério Rohden e António Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução: Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes; Ed. Universitária São Francisco, 2015.
- LIPOVETSKY, Gilles. SERROY, Jean. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras: 2015.
- MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis: estética, educação e comunidades**. Chapecó: Argos, 2005.
- NEITZEL, Adair de Aguiar. CARVALHO, Carla. A estética na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1021-1040, set./dez. 2013.
- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Tradução: Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- SHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. Tradução: Roberto Schwarz e Mário Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2014.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO: O PAPEL DO PROFESSOR A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DE FREIRE E RANCIÈRE

BARBOSA, Isabela Vieira¹
FISTAROL, Caique Fernando da Silva²

INTRODUÇÃO

Baseado nos trabalhos de Paulo Freire (*Pedagogia da autonomia, Pedagogia do oprimido, Educação como prática da liberdade e Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*) nos quais podemos encontrar diversas reflexões sobre reflexividade e a função social do professor, busca-se neste artigo realizar aproximações entre os pensamentos de Freire e de Jacques Rancière encontrados na obra *O mestre ignorante*. Nesse sentido, intenta-se explorar a relação entre professores e estudantes e, o empoderamento possível e defendido pelos autores, por meio da educação.

Paulo Reglus Neves Freire ao longo da sua brilhante história de filósofo e educador brasileiro trouxe para a Pedagogia mundial e para o seu público nacional, obras que marcaram a história da Educação. Com suas reflexões contundentes, mas que germinaram dentre os demais educadores reflexões sobre o papel do professor perante os estudantes e o quão importante é o seu papel na formação de pessoas para a interação em prol de uma sociedade melhor.

Já Jacques Rancière professor e filósofo francês busca por meio do seu discurso politizar seus leitores com suas ideias acerca da filosofia imbuída na formação do ser, o qual é multifacetado e passível de adaptação para viver no meio social. Rancière proporciona uma reflexão com cunho político sobre os fatos filosóficos vistos sobre o seu prisma de mundo.

Não são apenas aspectos educacionais e filosóficos que esses autores apresentam, mas ambos abordam reflexões sobre a importância da utilização da inteligência emocional, dos aspectos histórico-culturais não apenas

¹ Doutoranda em Educação e Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. Possui Pós-Graduação em Educação Infantil e Desenvolvimento (Universidade Cândido Mendes), e em Gestão Educacional (UNIASSELVI). Graduada em Pedagogia (UNIVALI). E-mail: miss.vieira@gmail.com

² Mestre em Educação (FURB). Pós-Graduação em Mídias da Educação (FURG), Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (UNINTER), e Coordenação Pedagógica (UFSC). cursando a especialização em Metodologia para Educação Bilíngue (OPET). Graduado em Letras (UNOESC). E-mail: cfersf@gmail.com

relacionados aos grupos sociais majoritários. Cada estudante, nesse sentido e seus respectivos grupos sociais é entendido como único e importante, bem como sua relação com seu lugar no mundo. Como diriam Freire ou Rancière, cada sujeito é influenciado por seu local de origem, e Rancière ainda contesta a crença popular de que a pedagogia tem o poder de ensinar e que todos os estudantes só podem aprender pelos professores.

Essa visão reducionista do estudante, que supervaloriza os professores, assim como seus conhecimentos, coloca o estudante como alguém que precisa absorver os conhecimentos explicados por alguém que já domina o tema. Rancière aponta essa visão como um mito, ou na voz de Freire, um conceito bancário. Nesse sentido, o presente artigo está dividido em três seções, nesta primeira onde apresentou-se os objetivos e introduziu-se o objetivo deste trabalho. Na segunda seção, aborda-se um pouco mais sobre os trabalhos de Paulo Freire e conceitos como educação bancária e a pedagogia da libertação, juntamente com a apresentação do trabalho de Rancière, embasados na obra “O mestre ignorante”.

A terceira seção constitui-se por apontamentos relacionados às aproximações entre a obra destes dois educadores e filósofos e se finda esse artigo com as considerações finais.

O PROFESSOR LIBERTADOR E O MESTRE IGNORANTE

Paulo Freire baseou seu trabalho na criação de um conceito de educação que desenvolvesse a autonomia do estudante, mas, mais do que isso, baseou todos esses estudos na divulgação da ideia de que a educação deveria ser mais do que a transferência de conhecimento de uma pessoa (o professor) para outra (o estudante). Freire (1998) acreditava que o ensino deveria oferecer ao estudante mais possibilidades de aprendizagem e para a produção de conhecimento.

A obra “Pedagogia da liberdade” (FREIRE, 1998) foi escrita defendendo a ideia de uma educação como uma ferramenta formadora, que poderia dar aos estudantes o poder de desenvolver suas críticas, seus pensamentos reflexivos e alcançar sua própria liberdade. Essa ideia de liberdade baseia-se no conceito de que “[...] quanto mais exercitamos criticamente a capacidade de aprender, maior é a capacidade de construir e desenvolver” (FREIRE, 1998, p. 30) o que o autor chamou de “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1998) - “Sem o qual não é possível obter uma compreensão completa do objeto de nosso conhecimento” (FREIRE, 1998, p. 30).

Rancière, bem no primeiro capítulo de sua obra, tenta explicar o que entende como o princípio da estultificação forçada. Mas aqui é necessário explicar que esta tradução é uma interpretação de sua compreensão,

considerando que seu trabalho foi publicado originalmente em francês e a palavra que o autor usa para explicar esse princípio é “abrutir”, que poderia ser traduzido para estupefação.

Pode parecer complexo esse significado ou até dizer que não é uma tarefa fácil entender o que esse princípio de estultificação e o mestre do estultificador podem ser. Para aprofundar esta compreensão, deve-se se livrar de alguns preconceitos já construídos como a concepção comum de um mestre obtuso ou os aspectos negativos de um professor. Rancière explica que nem sempre o mestre estultificador é aquele que é rude ou um personagem maligno; de alguma forma, quanto mais experiente, esclarecido ou confiado de boa-fé, o estultificador, mais eficiente ele também será. Diz o autor que esse mestre age como um complemento ao aluno, não por causa de alguma intenção maligna, mas em sua ânsia de prepará-lo para um mundo que exige alguém bem-comportado e bem-educado. Porque “[...] quanto mais ele sabe, mais evidente para ele é a distância entre seu conhecimento e a ignorância dos ignorantes” (RANCIÈRE, 1991, p. 7).

Assim, se o mestre estultificador pode ser qualquer tipo de professor que se encontra diariamente, o que o distingue do mestre emancipatório é que, enquanto o emancipador tenta aproximar o aluno, deseja que ele encontre seu próprio caminho para aprender, reconhecendo seu conhecimento anterior e permitindo que ele desenvolvesse seu pensamento crítico, o mestre estultificador entende que, para que a compreensão exista, é necessário receber uma explicação, onde “[...] as palavras do mestre devem quebrar o silêncio do material ensinado” (RANCIÈRE, 1991, p. 4). Onde as palavras do mestre devem reinar sobre todas as singularidades de seus alunos.

O mestre emancipatório, por outro lado, é aquele que permite que a inteligência e a vontade sejam desassociadas, libertando uma da outra. Uma relação honesta entre a vontade dos alunos e a do professor havia sido estabelecida. Porque a estultificação acontece quando uma inteligência está subordinada a outra, e há emancipação quando a vontade pode ser anexada a outra, mas não sendo sujeita à vontade da outra.

Prosseguindo com as reflexões acerca do assunto, resgata-se a explicação de Rancière sobre como essa divisão entre mestres estultificadores e emancipadores pode acontecer. Ele aborda esse assunto dizendo que um dos segredos do mestre “[...] é saber reconhecer a distância entre o material ensinado e a pessoa que está sendo instruída, a distância também entre a aprendizagem e a compreensão” (RANCIÈRE, 1991, p. 5).

O mestre não é um personagem maligno que sempre emergirá em um aspecto negativo e que não pode ser confiável. Em muitas situações diferentes, o mestre será uma importante ferramenta de emancipação, ajudando o aluno a encontrar seu próprio caminho, levando-o a entender que

todo entendimento não existe, mas provém do seu eu e que “[...] todos os homens têm igual inteligência” (RANCIÈRE, 1991, p. 18).

UMA EDUCAÇÃO EMPODERADORA

As ideias de educação de Paulo Freire como um processo para perseguir a liberdade podem estar relacionadas a Rancière, respeitando as singularidades de cada autor, mas fazendo uma aproximação quando Rancière fala sobre o que entende como processo de estultificação. O que Rancière chama de estultificação pode ser visto como o que Freire chama de conceito bancário.

Ambos os processos poderiam ser esclarecidos como a ideia de dar uma explicação ao aluno, de forma que ele não possa dar sua própria opinião. Onde o aluno é visto apenas como uma embarcação onde o professor pode depositar nele tudo o que sabe, suas opiniões, sua visão de mundo e o aluno pode apenas ser passivos, aceitando o que é dito como a interpretação correta da vida. Isto é, o estudante aceita o discurso do professor como único e absoluto, não se questionando ou buscando compreender a origem e fidedignidade da informação recebida – o professor é visto como um grande sábio, que jamais deve ser questionado ou indagado.

Para Freire, no conceito bancário, o homem vê um ser adaptável e gerenciável, que pode ser modelado por aqueles que acreditam ter as respostas corretas para todas as perguntas e, por esse motivo, armazenam seu conhecimento em seus alunos, impedindo que seus alunos desenvolvam o pensamento crítico, induzindo-os a acreditar que todas as origens são semelhantes, que todos os pensamentos e conhecimentos vêm do mesmo lugar, assim como seu lugar na sociedade não pode ser mudado ou melhorado.

Eles perdem sua capacidade de criticar o mundo ao seu redor. “Quanto mais os alunos trabalham para armazenar os depósitos que lhes são confiados, menos desenvolvem a consciência crítica que resultaria de sua intervenção no mundo como transformadores desse mundo” (FREIRE, 1993, p. 73). Mantendo esse pensamento, Freire alegaria que é essencial que os alunos “[...] mantenham viva a chama da resistência que aguça sua curiosidade e estimula sua capacidade de risco, de aventura, de modo a imunizar-se contra o sistema bancário” (FREIRE, 1998, p. 30).

Na medida em que é necessário manter a chama viva, é necessário entender que o sujeito também é responsável por seu desenvolvimento no pensamento crítico. Para o mestre, diz respeito à criação de possibilidades que possam ajudar os alunos a encontrar seu próprio conhecimento. Rancière também fala sobre essa autonomia que o aluno chama de “vontade”. Ele diz que um não deve estar subordinado a outro, mas deve ter liberdade para

fazer as escolhas, mesmo que a escolha não seja aprender (RANCIÈRE, 1991).

Assim, também pode-se entender o pensamento de Freire como contrário ao julgamento neoliberal de que tudo é do jeito que é e nada pode ser mudado. Especialmente se o estudante vier de um tipo específico de sociedade, na maioria das vezes chamado de inferior, ele está condenado a viver como seus ancestrais viveram – subjugado e oprimido pelas classes mais favorecidas.

O pensamento neoliberal acredita que não é possível mudar quem eles são, de onde vêm ou a injustiça que acontece por aí. Bem, Freire (1993, p. 36) discordaria, dizendo que professores e escolas deveriam não apenas respeitar os diferentes tipos de conhecimento existentes na sociedade, “[...], mas também discutir com os alunos a lógica desses tipos de conhecimento em relação aos seus conteúdos”.

Mas ele também admite que, no que diz respeito aos alunos, “[...] quanto mais completamente eles aceitam o papel passivo imposto a eles, mais eles tendem simplesmente a se adaptar ao mundo como ele é e à visão fragmentada da realidade depositada neles” (FREIRE, 1993, p. 73) e, despertá-los para o que acontece na realidade em que vivem, não é apenas necessário, mas essencial.

A liberdade, como Paulo Freire usa em seus trabalhos, vem como o significado do tipo de educação que deve ser aprendida na escola, perseguida e nunca esquecida. É o tipo de educação que vai além do tempo e do lugar e pode atingir todos os oprimidos ou opressores. Além disso, ele diz que “[...] ensinar é criar possibilidades para a construção e produção de conhecimento, em vez de se envolver simplesmente em um jogo de transferência de conhecimento” (FREIRE, 1998, p. 49).

O estigma de ser oprimido, como Freire chama aqueles que não são capazes de perceber sua realidade, pode ser entendido de maneira semelhante à ideia do mestre estultificador assim definido por Rancière. O opressor e o oprimido não são apenas aqueles que têm poder e aqueles que são explorados de maneira física ou intelectualmente.

Os opressores são aqueles que definem alguém como diferente e suas singularidades como diferentes ou até inferiores, também são aqueles que tentam impor seus valores como os corretos, ou aqueles que simplesmente não podem aceitar o que está sendo dito em oposição à sua vontade. Além disso, também pode-se relacionar a “Pedagogia da liberdade” de Freire com o pensamento de Rancière, quando é estabelecido por esses autores o tipo de relação que deveria existir entre professores e alunos, porque ambos tentam explicar em seus trabalhos a importância de atribuir valor fundamental ao conhecimento dos alunos.

Entendendo que ninguém é feito sem história, os alunos vistos como seres humanos complexos têm seus próprios pensamentos e conhecimentos, Freire explora que é por isso que ele gosta de ser humano, "[...] porque estou envolvido com outras pessoas para tornar a história fora de possibilidade, simplesmente não se resignou à estagnação fatalista" (FREIRE, 1998, p. 54).

A estagnação fatalista ou o pensamento neoliberal que Freire evita podem ser apoiados pelo conceito bancário, enquanto os professores pulam seus deveres para criar possibilidades e optam por explicar e passar seu tempo com técnicas ou com foco em métodos, o que os fará progredir rumo à estultificação e não à liberdade.

A educação torna-se assim um ato de depósito, no qual os estudantes são os depositários e o professor é o depositante. Em vez de se comunicar, o professor emite comunicados e faz depósitos que os alunos recebem, memorizam e repetem pacientemente. Esse é o conceito bancário de educação, no qual o escopo de ação permitido aos estudantes se estende apenas ao recebimento, preenchimento e armazenamento dos depósitos. (FREIRE, 1993, p. 72).

Falando sobre educação para a liberdade, ou tentando fugir de técnicas de estultificação, que vincula estudantes a livros e professores, encontra-se em Rancière e Freire pensamentos equivalentes sobre como a educação deve ser ameaçada por aqueles que realmente se preocupam em mudar a sociedade e preparando os alunos não apenas para a escola, mas para suas vidas.

Para entender esse conceito, é necessário perder a ideia de que a memorização mecânica ou que o excesso de informação é a chave do sucesso. Ambos podem causar tanto dano quanto a falta de conhecimento, pois o volume de informação repassada não é proporcional ao conhecimento absorvido. Deve-se considerar que cada indivíduo possui seu ritmo para adquirir os conhecimentos e assimilar as informações, e ainda, as pessoas também possuem suas limitações de aprendizado, ou seja, as pessoas não são iguais e requerem tempos distintos para seu aprendizado.

Rancière investiga esse assunto, descrevendo a emancipação como uma proposta para quebrar o mito da pedagogia, onde o mundo está dividido em dois: "Mais precisamente, ele divide a inteligência em dois. Diz que existe uma inteligência inferior e uma inteligência superior" (RANCIÈRE, 1991, p. 7).

As obras de Freire poderiam complementar esse pensamento, explicando que essa é a parte do processo de oprimir o diferente. Freire

entende que a técnica usada por esses opressores está levando os oprimidos a sentirem que seu destino é traçado e eles não podem mudá-lo. Isso porque “[...] quanto mais os oprimidos podem ser levados a se adaptar a essa situação, mais facilmente podem ser dominados” (FREIRE, 1993, p. 74). Facilitar o empoderamento do opressor e o “[...] conceito bancário de educação em conjunto com um aparato de ação social paternalista” (FREIRE, 1993, p. 74) resulta em seu método de dominação.

Freire iria ainda mais fundo, dizendo que algumas dessas ações sociais podem fazer com que alguns oprimidos acreditem na boa fé dos atos opressores. Muito perto de quando Rancière fala sobre a boa intenção dos mestres, buscando novas técnicas para ajudar seus alunos, mas não necessariamente permitindo que aprendam sozinhos. Nos dois sentidos, não deixando essas pessoas procurarem e seguirem seus próprios caminhos, mas levando-as a acreditar e seguir o que já foi determinado por elas.

Se a solução para o problema for muito difícil, ele terá inteligência suficiente para abrir os olhos. O mestre é vigilante e paciente. Ele verá que a criança não está seguindo-o; ele o colocará de volta nos trilhos explicando as coisas novamente. E assim a criança adquire uma nova inteligência, a das explicações do mestre. Mais tarde, ele pode ser um explicador, por sua vez (RANCIÈRE, 1991, p. 8).

Acredita-se também que “[...] aqueles que usam a abordagem bancária, consciente ou inconscientemente [...], não percebem que os próprios depósitos contêm contradições sobre a realidade” (FREIRE, 1993, p. 75). Os mestres da estultificação ou os professores da abordagem bancária, levam seus alunos a uma domesticação passiva, mas “[...] mais cedo ou mais tarde, essas contradições podem levar os estudantes passivos a se voltar contra sua domesticação e a tentativa de domesticar a realidade” (FREIRE, 1993, p. 75). Estabelecendo que “[...] é o explicador que precisa do incapaz e não o contrário” (RANCIÈRE, 1991, p. 6).

Assim, crê-se que “[...] a parábola de um mundo dividido em mentes conhecedoras e ignorantes, mentes maduras e imaturas, capazes e incapazes, inteligentes e estúpidas” (RANCIÈRE, 1991, p. 6) é uma manobra dos opressores ou mestres estultificadores para fazer com que outros concluam que esses mestres são necessários para a sua aprendizagem e não o contrário.

“A pessoa ignorante aprenderá por si mesma o que o mestre não sabe se acredita e pode obrigá-lo a realizar sua capacidade” (RANCIÈRE, 1991, p. 15), mas o mestre estultificador tem medo de perder o controle sobre seus alunos, uma vez que ele não está subordinando seu aluno à sua

própria vontade. E aqui é exatamente onde a estultificação inicia, “[...] sempre que uma inteligência está subordinada a outra” (RANCIÈRE, 1991, p. 13), porque no ato de ensinar deve haver duas inteligências e duas vontades, e não uma sobreposição das ideias do mestre.

Em suma, o ato essencial do mestre era explicar: desvincular os elementos simples da aprendizagem e reconciliar sua simplicidade em princípio com a simplicidade factual que caracteriza as mentes jovens e ignorantes. Ensinar era transmitir aprendizado e formar mentes simultaneamente, liderando essas mentes, de acordo com uma progressão ordenada, do mais simples ao mais complexo. (RANCIÈRE, 1991, p. 3)

O professor que não permite que seu aluno desenvolva um pensamento crítico está brutalizando-o. Esses professores acreditam que seu legado será “[...] transmitir seu conhecimento a seus alunos, a fim de trazê-los, gradualmente, ao seu próprio nível de especialização” (RANCIÈRE, 1991, p. 3). Eles postulam a possibilidade de diferentes inteligências, e com a “[...] apropriação do conhecimento e a formação do julgamento e do gosto, o aluno foi elevado a um nível tão alto quanto o seu destino social exigia” (RANCIÈRE, 1991, p. 3).

Posteriormente, nesse início de conhecimento, o aluno poderá estar pronto para usar esse conhecimento apropriado para o que ele quiser. Ele seria capaz de ensinar, trabalhar, atribuir trabalho a outros, liderar, inventar ou mesmo “[...] fabricar instrumentos e máquinas para a nova vanguarda, agora esperançosamente extraída da elite do povo comum; e, nas carreiras científicas, para as mentes dotadas com esse gênio em particular, fazer novas descobertas” (RANCIÈRE, 1991, p. 3).

Da mesma forma, Freire (1993, p.134) diz que “[...] quem está decretando define a si mesmo e a classe a que pertence como aqueles que sabem ou nasceram para conhecer; ele define os outros como entidades alienígenas”. Tal constatação nos leva ao pensamento crítico de que não se pode pensar nos outros, sem pensar com os outros. A “[...] classe opressora não pode pensar com o povo, nem pode deixar o povo pensar por si” (FREIRE, 1993, p. 132), porque se desenvolverem sua visão crítica sobre sua vontade e todas as possibilidades de aprendizado, os opressores podem perder terreno.

De fato, esta visão retrógrada ainda sucinta na sociedade do atual século, pois tem-se a divisão social em classes, sendo estas dos mais favorecidos economicamente e os menos favorecidos. A preservação do *status quo* é o que leva os opressores a subjugar os oprimidos a acreditar

na internalização de mitos como a “sociedade livre” usada em tantas propagandas e *slogans* pela mídia, alienando os oprimidos e cumprindo a ordem opressora.

Fazendo-os acreditar que todas as pessoas são livres para fazer o que quiserem, que todas as chances são iguais, independentemente de sua posição, raça ou diferenças sociais. Cabe a você mudar e se arriscar. O livre arbítrio também é disseminado como algo passível para qualquer indivíduo, o que na verdade não ocorre, pois muitos são submetidos aos mandos e desmandos de opressores. Mas diante desta ciência de que ocorre e permeia o meio social, cabe a cada um identificar as falácias nos discursos das pessoas e de forma consciente fazer a escolha que lhe for melhor.

Principalmente, no meio educacional em que os educadores devem formar cidadãos éticos, com conduta correta diante de outras pessoas e que consigam desenvolver seus pensamentos criticamente para buscar melhores condições sociais para todos e, não somente, para uma minoria a qual pertençam. Neste sentido, que se busca para a educação a formação de profissionais que ensinem aos estudantes a autonomia em seu aprendizado, supervisionado e orientado por ele, sem ideias tendenciosas politicamente ou filosoficamente, mas com discursos fundamentados em fatos que os próprios estudantes possam formar suas opiniões e decidir sobre o seu futuro.

Manter a população ignorante de informações é o propósito dos opressores, pois deste modo conseguem conduzir as massas ao seu favor ou de forma que sejam beneficiados. Entretanto, se por meio da educação estas mesmas pessoas sejam formadas para terem a sua livre escolha e conseguirem desenvolver os seus pensamentos criticamente, a população não estará mais a mercê de orientações políticas e filosóficas distorcidas e manipuladoras.

A educação é o principal caminho para formar cidadãos com princípios éticos e morais, com os quais serão balizadores de suas ações e atitudes em meio a sociedade. Sem uma educação de qualidade e profissionais qualificados, os estudantes ficam às margens da marginalização e da criminalidade. Freire e Rancière ao publicarem suas filosofias e reflexões proporcionam(ram) aos seus leitores uma gama de pensamentos que talvez não os teriam sozinhos, porque estão passivos diante da educação opressora.

Aos educadores compete a orientação e disseminação de informações para gerar novos conhecimentos junto aos estudantes, com a finalidade de formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres em sociedade, bem como, formar seres humanos preocupados com o próximo, sem a necessidade de “cobrança” de ações ligadas ao modismo do “politicamente correto”.

Deve-se assinalar que este modismo serve apenas de fachada para muitos em modificar a sua imagem como pessoa, para encobrir a sua verdadeira essência, deseja-se uma sociedade em que haja o anseio pela educação das pessoas e que estas tenham o prazer em fazer o bem, sem esperar nada em troca. Assim, espera-se para o futuro próximo uma sociedade justa, igualitária e democrática, com seres críticos e livres de preconceitos – onde os direitos de todos são assegurados e garantidos, sem a necessidade de opressão, reivindicações, paralisações ou manifestações, com a finalidade de dar voz ao povo que está insatisfeito com dada situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a educação é fundamental para a formação do ser humano, é inevitável e inegável que são os educadores os profissionais “chave” nesta trajetória de aprendizado e autoconhecimento dos estudantes e da sociedade. Entretanto, a opressão sofrida por eles e realizada por eles também, tem tornado esta ação quase que impossível, tornando os estudantes seres de “absorção de conteúdo” e não, formadores de suas próprias opiniões e ideias.

Na atualidade, tem-se visto ações isoladas de pequenos grupos em expor para a maioria a notoriedade da educação para a formação de seres críticos, pensantes e replicadores de conhecimento. Porém, percebe-se que em muitos casos, tais ações são “palavras jogadas ao vento”. Calar a voz das pessoas mais esclarecidas ou simplesmente não ouvir as pessoas constitui-se a atitude dos governantes, pois uma população submissa é mais factível de se subjugar e manipular. Logo, é por meio da educação que serão formadas pessoas menos vulneráveis e suscetíveis a “escravização” e manipulação social conforme o desejo de alguns. Deve-se ter professores que ensinem a pensar e refletir e, não educadores que queiram oprimir os estudantes para serem pessoas passivas e sem engajamento social.

De acordo Freire (1996, p. 47) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Porque se a educação não é libertadora, quem é oprimido deseja torna-se o opressor. Com isso, a sociedade seria constituída por pessoas opressoras e oprimidos tentando ser opressores, numa cadeia de animosidade coletiva e enfrentamentos que derrubarão a educação em prol de benefícios próprios.

Tem-se que ver as pessoas como copartícipes de sua formação e não apenas receptores, todos possuem inteligência para aprender e para ensinar também. Ninguém é apenas “caixa depositária”, tem-se que ensinar a serem receptores e disseminadores de informações, a partir da criticidade e reflexões realizadas por si mesmo.

Utopicamente vislumbra-se uma sociedade educada para a coletividade, para a cooperação e harmonia social, onde todos tenham voz e sejam ouvidos dentro da democracia que deve ser o convívio pacífico social. Para Rancière (2002) em sua fala deixa implícito que se tem nos dias de hoje uma falsa democracia, onde busca-se implementar formas em que a vida coletiva seja possível, embora visivelmente há a segregação social por diversos fatores.

Para o autor os governantes estão para governar os “ignorantes”, oprimir os fragilizados e dominar o maior número de pessoas. Nesta linha, Rancière salienta que a educação libertará e com ela os professores e estudantes terão as rédeas do seu conhecimento ao longo de suas vidas, como forma de aprender e ensinar. Assim, diante do discurso de Freire e Rancière corrobora-se que a educação deve primar pela disseminação do conhecimento crítico, pautado na emancipação do ser humano de qualquer amarra social atrelada a sua inteligência ou facultada a sua raça, gênero ou crença. Tendo nos professores o aporte libertador para que os estudantes sejam coadjuvantes de suas histórias e crescimento pessoal.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DISCURSO AUTORITÁRIO NOS TEXTOS MOTIVADORES DO VESTIBULAR: UMA ANÁLISE ARGUMENTATIVA¹

ARAÚJO, Carlos Henrique Teixeira de²

INTRODUÇÃO

Compreende-se que dominar a linguagem não é apenas uma questão de conhecimentos gramaticais destituídos de sua funcionalidade num contexto situacional. Uma vez que existem múltiplas questões internas e externas ao conhecimento linguístico, deve-se, portanto, ter em perspectiva a realidade sociocultural do aluno para ensiná-la efetivamente.

Para mais, suscitar habilidades linguístico-retóricas aos alunos é um dever democrático em um momento em que se tolhe a criticidade em detrimento da massificação da informação no meio midiático e tecnológico. Além disso, sabendo-se que o argumentar nasce de um conflito, torna-se imprescindível que o aluno, de maneira cooperativa e reflexiva, seja cômico e apto a deliberar com o outro num momento de pluralidade de opiniões.

Pensando-se nisso, a necessidade da leitura e da produção de texto – acentuando-se habilidades essas cada vez mais necessárias num mundo tecnológico – não fica restrita apenas aos bancos escolares, uma vez que, ao finalizar o Ensino Médio, o aluno torna-se um cidadão ativo em sociedade, sociedade essa que vindica participação político-cultural; demandando, logo, mais apuro intelectual ao gerenciar informação e conhecimento para negociações com os interlocutores ao seu redor num mundo profuso de dados. Tendo isso em mente, o ensino de língua não se pauta em mera decodificação mecânica de signos e de produção textual desvinculada de uma situação contextualizada de comunicação.

Portanto, mune-se o aluno ao estudar Língua Portuguesa de mecanismos que possibilitem o desnudamento de valores, de presunções, de hierarquias e de lugares validados ideologicamente num dado momento histórico, cultural e social. Mecanismos esses – sintáticos, semânticos, semióticos etc. – são adquiridos, novamente, por um fazer linguístico efetivamente pragmático, isto é, por meio de um estudo da linguagem dentro de contextos reais de comunicação.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Mestrando do programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Bolsista E-mail: carlosaraujolibert@gmail.com

Dessa forma, faz-se impreterível um estudo retórico e discursivo das possibilidades de produção de texto do vestibular. Entende-se que usar a língua é assumir posições validadas e ratificadas social e ideologicamente; no entanto, quando o discurso pedagógico assume valores de um auditório homogêneo – classe média –, parcela minoritária, tem-se, assim, exclusão e marginalidade de um auditório heterogêneo, isto é, de um parcela maioritária da sociedade – classe baixa. Somando-se a isso, acredita-se que o vestibular seja um meio neutro de seleção para o ensino superior, porém, novamente, as instituições e o modelo de provas desenvolvidas por elas constroem uma imagem de estudante universitário cuja incorporação é feita pelo vestibulando, confirmando e revalidando as ideologias da instituição.

A legitimação de um discurso nas provas de produção de texto do Enem, por exemplo, pode suprimir a admissão de um copioso número de vestibulandos ao ensino superior caso não haja adesão e contato com os conhecimentos impostos na prova de redação. Além do mais, questiona-se a possibilidade de produção de um texto que vá contra os discursos legitimados nos textos motivadores.

Sendo assim, objetiva-se analisar e evidenciar os acordos retóricos que a prova de redação do Enem – de 2009 e de 2018 – exige dos alunos nos textos da coletânea, melhor dizendo, quais aspectos e vieses culturais e ideológicos são reconhecidos e legitimados nos textos motivadores apresentados aos vestibulandos na redação.

Além disso, visto que a leitura dos textos requer um diálogo e uma interação a fim de que o aluno construa os sentidos da atividade de comunicação com o autor, deve-se ter em perspectiva que essa atividade dá e permite uma multiplicidade de entendimento – desde que seja possível a justificativa por meio do cotexto e do contexto. Dessa maneira, questiona-se se os elementos de coerência nos textos – tais como *conhecimento de mundo* e *partilhado* – são compartilhados pelos vestibulandos, ou melhor, se os saberes intelectuais e temáticos fazem parte desse público jovem. Ademais, a seleção dos textos para a coletânea edifica um *éthos* que pode ser visto de maneira coercitiva dado que só legitima algumas vozes ali selecionadas como argumentos positivos ou negativos acerca da temática abordada.

Em síntese, por meio de uma análise discursiva e retórica, desvelam-se os argumentos usados para validar um discurso pretensamente neutro do discurso pedagógico, uma vez que os textos da coletânea corroboram condições discursivas e ideológicas que podem vir a impactar a produção da redação dos vestibulandos, levando-os, assim, a fiarem os valores contidos neles. Há, portanto, de maneira transparente ou opaca – uma vez que a argumentação é inerente e imanente à língua – a persuasão e o convencimento dos vestibulandos, conduzindo-os, pois, à adesão de um discurso já validado positiva ou negativamente

A seguir, far-se-á um breve desenvolvimento do parecer teórico da Retórica – acordo e argumentos –, da Linguística Textual – coerência e conhecimento de mundo e partilhado – e da Análise do Discurso – ideologia e condições discursivas e ideológicas – a fim de se verificar, no *corpus*, as ocorrências apontadas.

BREVE REFERENCIAL TEÓRICO

Elucida-se, por exemplo, que o fazer primeiro da retórica e da argumentação seja o diálogo cooperativo em torno de uma questão polêmica. Além disso, situa-se preferencialmente numa sociedade democrática que autoriza a opinião crítica de um auditório heterogêneo acerca de vários temas do cotidiano social e político. Sendo assim, sujeitos debatem e discutem de maneira interativa buscando a adesão às teses apresentadas. Portanto, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 16), “toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual”.

A Nova Retórica, assim, preocupa-se com o verossímil num rol de possibilidade argumentativas e persuasivas no discurso. Para mais, foca-se, também, no conceito de auditório a fim de modalizar e de adaptar o discurso ao público destinado a recebê-lo, isto é, molda-se discursivamente ao interlocutor com o intuito de que a adesão seja mais efetiva, uma vez que o orador coloca-se no contexto do oponente cultural, social e linguisticamente, só assim se tem uma adesão mais efetiva e convincente.

Pensando-se nisso, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 7), “todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito frequente esquecer que se dá o mesmo com todo escrito”. Dessa forma, os textos motivadores do vestibular validam uma imagem estereotipada do estudante por meio da seleção consciente ou inconsciente dos autores que compõem a coletânea de textos. Sendo assim, as vozes ativadas nesses textos motivadores dirigem-se a um auditório específico, pressupondo, assim, a adesão integral aos argumentos neles presentes.

Todavia, o discurso validado pelo Enem é um discurso autoritário:

O discurso autoritário lembra um circunlóquio: como se alguém falasse para um auditório composto por ele mesmo. [...] Enquanto o discurso lúdico e o polêmico tendem a um maior ou menor grau de polissemia, o autoritário fixa-se num jogo parafrástico, ou seja, repete uma fala já sacramentada pela instituição: o mundo do diálogo perdeu a guerra para o mundo do monólogo. (CITELLI, 1995, p. 38-40)

Além disso, Citelli (1995) evidencia os âmbitos do discurso autoritário na sociedade: família, igreja, quartel e comunicação de massa. Pode-se, assim, ampliar esses âmbitos para a escola, isto é, também existe, por exemplo, um autoritarismo do discurso pedagógico, uma vez que é o discurso fiado e validado pela sociedade, a qual dá voz, sem grandes questionamentos, aos gestores do meio educacional e aos professores. Sendo assim, dão-se crédito e força para o discurso exposto na prova do Enem, enfatizando-se, então, uma retórica da manutenção. Retórica essa, por exemplo, que sustém as ideias, os valores e as presunções de uma certa visão social, cultural e histórica da época vigente. Portanto, consoante Citelli, “é um discurso exclusivista, que não permite mediações ou ponderações” (1995, p. 39).

De mais a mais, a Nova Retórica versa sobre os meios discursivos, ou seja, técnicas linguísticas que visam à obtenção da persuasão e do convencimento (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2014). Para os autores, mesmo que haja dissenso, deve-se ter uma contratualidade, respeitando, assim, condições prévias para que haja argumentação entre proponente e oponente, ou seja, “para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental” (Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 18). No entanto, tendo em vista o poder de coerção do Enem, a sua importância para a admissão nos meios acadêmicos públicos e privados, o consentimento e as regras de polidez meio que se apagam, já que a opressão aos vestibulandos torna-se agigantada. Dessa maneira, a contratualidade reafirma-se, fazendo que o aluno mantenha a linha argumentativa presente e validada na prova.

O auditório do Enem, por exemplo, preferencialmente, centra-se num público-alvo jovem recém-saído do Ensino Médio. Consoante Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 22), “parece-nos preferível definir o auditório como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação”. Cabe, então, ao Enem modalizar o discurso a fim de cumprir o objetivo primeiro da retórica: persuadir o vestibulando de uma ideia posta nos textos motivadores. Contudo, dada a diversidade dos estudantes do Brasil, “uma imagem inadequada do auditório, resultante da ignorância ou de um concurso imprevisto de circunstâncias, pode ter as mais desagradáveis consequências” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 22). Isso dito, cabe, posteriormente, a análise dos conhecimentos acionados nos textos motivadores, ou seja, quais conhecimentos de mundo o estudante precisa mobilizar para que consiga articular-se argumentativamente na produção de texto.

Conclui-se, portanto, que o meio social para quem a prova se destina precisa abarcar um auditório heterogêneo, caso contrário, torna-se meio de exclusão, pois, se apenas houver o privilégio de conteúdos além do

conhecimento comum, segrega-se uma grande parcela do acesso ao ensino universitário. Entretanto, questiona-se a possibilidade discursiva de alargamento dos múltiplos vieses argumentativos expostos nos textos motivadores, deixando-se, assim, expedientes opinativos e críticos abertos aos vestibulandos.

À vista disso, edifica-se um auditório universal para obtenção da adesão dos vestibulandos. Contudo, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 35), “trata-se evidentemente, nesse caso, não de um fato experimentalmente provado, mas de uma universalidade e de uma unanimidade que o orador imagina, do acordo de um auditório que deveria ser universal”. Portanto, mesmo dessa forma, tem-se apenas uma refração da imagem do coletivo dos estudantes, visto que se cria uma concepção própria de auditório universal, apagando, assim, individualidades a fim de moldar todos a um único quadro.

A noção de acordo definida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) é de que, para se argumentar, se deve partir de um acordo com o auditório. Ou seja, “esse acordo tem por objetivo ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações” (p.74). Além disso, trata-se, na Nova Retórica, do preferível e do verossímil, isto é, dos valores validados – admissão de “que um objeto, um ser ou um ideal deve exercer sobre a ação e as disposições à ação uma influência determinada” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 84) – na sociedade, das hierarquias – superioridade, inferioridade e igualdade entre valores (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2014) e dos lugares retóricas – “rubricas nas quais se podem classificar os argumentos” Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 94).

A Linguística Textual (KOCH, 2015) tem assumido uma visão de texto cognitivista, isto é, vai-se ao texto com saberes de diversos tipos, por exemplo. A vida e as experiências dos indivíduos trazem contribuições e ativações de sentido interpretativos frente a leitura de textos e a sua produção. Para mais, coopera-se com o texto, dessa forma, assume-se que o sentido dos textos é produzido de maneira ativa, ou seja, de maneira dialogal entre escritor e leitor. Sendo assim, a capacidade textual excede o saber linguístico, deve-se, também, estar alinhada com os diversos saberes culturais e sociais. Koch, por exemplo, define conhecimento de mundo como “aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo” (2015, p. 35).

Somando-se a isso, a compreensão dos textos parte desses conhecimentos de mundo e linguístico. Para mais, Koch e Travaglia dizem que “para haver compreensão é preciso que o mundo textual do emissor e do receptor tenham um certo grau de similaridade” (1995, p. 60). Atrilando-se à coerência as formações ideológicas e discursivas, que estão presentes nos

textos de maneira mais acentuada ou atenuada. Estas são as possibilidades do dizer (FIORIN, 1990); aquelas, a visão de mundo presente em cada momento histórico, social e cultural. A ideologia atravessa o uso da linguagem, uma vez que é inseparável da realidade e do uso desse sistema linguístico.

METODOLOGIA

Imbricar-se-ão os elementos teóricos desenvolvidos acima para a análise das temáticas e dos textos motivadores do Enem do ano de 2009 e de 2018³. Tal critério de recorte temporal foi pensado para verificar se houve mudança das condições e das formações ideológico-discursivas e dos usos dos argumentos e dos acordos nos textos motivadores. Isto é, enseja-se verificar se houve oscilação nas construções do *éthos* institucional – Enem – a fim de persuadir e de atingir o *lógos* dos vestibulando, mantendo-se, assim, a validação dos acordos, das hierarquias e dos valores na coletânea dos textos.

Tem-se em vista uma análise qualitativa e interpretativa dos textos motivadores por meio da sobreposição dos aportes teóricos. Compreendendo-se que a argumentação é inerente à língua, a Retórica encontra-se presente nos usos corriqueiros da linguagem. Além disso, usar a língua implica cooperativamente, além do fazer persuasivo imanente ao sistema, assumir posições ideológicas num dado momento social e cultural, isto é, enuncia-se de um lugar social, validando e corroborando os papéis sociais que cada sujeito exerce. Portanto, os discursos assumidos pelos falantes dizem respeito ao grupo social ao qual pertencem, isto é, cada auditório é coagido e influenciado pela hierarquia social.

BREVE ANÁLISE

Pressupõe-se, por exemplo, que o foco dos textos do Enem está atrelado a temáticas socioculturais, isto é, solicita uma participação ativa e cidadã dos vestibulandos, uma vez que, ao final da redação, o aluno deve propor uma intervenção social à problemática. Além do saber linguístico, recursos discursivos e retóricos devem ser levados em consideração pelos alunos ao produzirem a redação: habilidade argumentativa e amplo conhecimento de mundo para uma articulação eficaz da temática com o cotidiano.

³ Far-se-á a análise sem a exposição dos textos motivadores, uma vez que se encontram com fácil acesso no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>.

Pensando nisso, o tema da redação da prova de 2009, por exemplo, foi “o indivíduo frente à ética nacional”. Tema esse que exige um posicionamento político mais assertivo, dado que uma das competências do Enem – competência 3: defesa do ponto de vista – cobra um rol de aparatos argumentativos para a defesa da opinião: informações, dados e fatos. Além disso, cobra-se ainda a articulação do texto com meios coesivos. Logo, a fim de que o aluno atinja a pontuação máxima nesta competência (200 pontos), exigem-se uma ampla bagagem e bom repertório cultural.

A coerção – quebra da pretensa neutralidade do *éthos* institucional do Enem – mostra-se na delimitação do tema e dos critérios de correção apresentados na “proposta de redação”. Exige-se uso do padrão culto da língua, além do domínio da tipologia textual dissertativa e dos mecanismos de coesão e coerência. Porém, compreende-se que existam abissais diferenças e disparidades no conhecimento de mundo dos alunos mais privilegiados para os não privilegiados. O elemento de segregação aparece logo no início do texto, pois demanda do aluno um apurado domínio das normas da língua.

Parte-se, também, de um acordo prévio com o auditório heterogêneo: o respeito aos Direitos Humanos. Constrói-se discursivamente um *éthos* cooperativo na prova, já que as diversidades e minorias devem ser respeitadas e não atacadas em produções escritas dos vestibulandos. Tem-se, pois, uma hierarquia democrática como valor abstrato no texto de instrução. Além disso, a tipologia instrucional (injuntiva) mascara-se de neutra para cumprir funções repressiva. Por exemplo, começa-se a prova com uma presunção de que o lugar da qualidade deve ser preservado a todo o custo, implicando, assim, perda de nota caso seja descumprido.

Espera-se, por exemplo, quando a temática é encapsulada em uma única frase – “o indivíduo frente à ética nacional” –, que alunos tenham formação suficiente para defenderem opiniões positivas ou negativas sobre esse assunto. No entanto, a não possibilidade de alargamento pode tolher outras perspectivas de contribuição opinativa do vestibulando, ou seja, ele como coenunciador deve cooperar obrigatoriamente com enunciador com o intuito de não ser prejudicado na nota final.

O segundo texto – sincrético – é do Millôr Fernandes. A escolha dos autores para compor a coletânea não deve ser vista de maneira neutra, visto que o argumento de autoridade da voz de Millôr Fernandes se potencializa pelo fiador – Enem – de seu discurso. Logo, há uma validação das ideias e das críticas do autor do texto. “Só lidar com gente honesta, meu deus, que solidão” é uma frase sentenciosa que Millôr profere dentro da temática de 2009. A generalização propõe um lugar retórico de exclusão, isto é, não há pessoas honestas no Brasil. A hipérbole no texto acentua um forte efeito de sentido, ratificando, assim, um acordo com o auditório que é levado a aderir

esse discurso. Dá-se, então, ao vestibulando a possibilidade de crítica, porque a voz assumida no texto dá condições discursivas para tal.

Presume-se, pois, que o auditório também valide a generalização do que foi dito no texto de Millôr, assumindo como normal a exclusão para, no texto, buscar uma possibilidade de melhora. No entanto, evidencia-se, pelo texto, uma situação anormal numa sociedade: não existem pessoas que sejam honestas, logo a solidão é um valor negativo. Para mais, a totalidade da generalização pode ter um efeito de sentido no *páthos* do vestibulando, já que chegará à compreensão de que ele mesmo também está dentro do espectro de *desonestidade*. O discurso valida-se pelo grupo de referência – Enem e Millôr Fernandes – asseverando sobre um valor que deve ser buscado futuramente: a honestidade.

O terceiro texto de Lya Luft traz um tom confessional para a coletânea. A autora no texto mostra-se exausta da falta de proatividade da população. O lugar do medo se sobressai uma vez que a autora se põe indignada com a estagnação de uma sociedade que vive de pretensões e de ilusões. O discurso de Luft permite, assim, que a crítica ao sistema seja feita ao governo e à sociedade. Ao vestibulando, é dada condição de rever valores negativos que são constantemente validados: um ufanismo “da boca para fora”. Além disso, Luft posiciona-se de uma lugar hierárquico textualmente igualitário dado que usa a primeira pessoa do plural (*nós*) para se incluir nesse comodismo. No entanto, ao mesmo tempo que a marca da primeira pessoa está presente, pode-se ver que assume o lugar de um sujeito crítico e consciente dos males que essa visão distorcida do progresso nacional pode ter. Sendo assim, um *éthos* disruptivo é evidenciado no texto.

O quarto texto de Calligaris também segue uma linha questionadora. Porém, pode-se ir de encontro com o de Millôr, pois questiona o efeito negativo da generalização do pronome “todos”. Ou seja, acredita-se que a corrupção é lugar-comum na sociedade, isto é, quase um valor negativo validado como neutro e comum. Entretanto, Calligaris põe-se como analista dessa conduta errática, encetando uma revisão desse conceito de “lugar-comum da corrupção” pelo motivo de que os corruptos continuam exercendo sua má-fé enquanto os indignados apenas usam de um discurso batido na sociedade. Desse modo, a seleção pelo Enem desse texto expõe que o vestibulando deve sair da inércia do lugar-comum.

A proposta de redação do Enem em 2018 foi “manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”. Por meio dessa temática, centra-se o Enem no cotidiano do aluno: tecnologia. No entanto, o fazer social do Enem novamente coloca uma questão reflexiva sobre o assunto da prova de redação, isto é, a retirada do aluno da inércia e do uso passivo da tecnologia.

Questiona-se, por exemplo, se o aluno teria bases e conhecimento de mundo amplo para o desenvolvimento de um tema complexo como esse. O aluno, para articular-se bem, precisa de um bom conhecimento de tecnologia, dos algoritmos e de seu funcionamento. Mesmo que haja integração à tecnologia, assuntos mais técnicos podem fugir do escopo do conhecimento do vestibulando.

O primeiro texto motivador, por exemplo, de autoria de Daniel Verdú, traz um quê de *lugar* da rotina, ou seja, de lugar do comum, uma vez que começa falando da rotina de um auditório homogeneizado. Além disso, constrói-se, assim, uma imagem de que as pessoas são manipuladas pelos algoritmos, dado que são condicionadas ao que o sistema mostra a elas. No entanto, questiona-se se essa “filtragem de informação”, caso aceita pelo usuário, não seria positiva, pois traçaria referências que condigam com as escolhas e as preferências das pessoas que utilizam a internet. Portanto, esse texto de Verdú joga com o medo da passividade e do cotidiano, ou seja, o *páthos* do leitor pode ser despertado ou atingindo por causa do rastreamento que os sistemas podem fazer para mostrar a ele as conexões com outras preferências.

No segundo texto, tem-se um lugar do medo para deixar o auditório com receio do uso sem consciência da internet. O lugar da temeridade é ativado uma vez que o autor – Pepe Escobar – coloca uma rivalidade em paralelo: homem *versus* máquina. No texto, deixa-se evidente que o controle das opiniões é gerido por um grande banco de dados e pelos gigantes da internet. Além disso, fala-se sobre a transferência de informações e de dados sobre usuários para segundas intenções. Para mais, o título do texto traz um tema que se reflete na escolha lexical: “A silenciosa ditadura do algoritmo”. Sendo assim, o vestibulando, paratextualmente, pode ser conduzido a argumentar contra o uso e a evolução dessa tecnologia, porque, no título, se tem um tema que pode ser ativado pelo conhecimento de mundo – ditadura militar brasileira –, isto é, o controle de opinião e o que se mostra ao usuário são equiparados a esse fato histórico marcado.

O grau de argumentação do terceiro texto mostra-se mais fechado para questionamentos dos vestibulandos. O texto, por exemplo, apresenta-se com o lugar da quantidade. Apresentam-se vários dados para a comprovação do modo como a internet é usada, ou melhor, sua finalidade para os usuários. Dado que o acesso à internet ainda é precário no Brasil, pode-se pensar que o auditório desse texto apenas são as pessoas que têm acesso a ela e usam-na para, por exemplo, entretenimento, trabalho e comunicação rotineira. Sendo assim, o raciocínio apodítico deixa a irrefutabilidade ainda mais fechada por parte do vestibulando. Para mais, os dados são apresentados pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –, no entanto, o uso de

argumento pelo número é tido como um apelo coercitivo à maioria, isto é, quebra-se o diálogo para se instaurar o monólogo.

No último texto da coletânea, pauta-se o lugar do desconhecido. Para mais, pelo uso da primeira pessoa do plural, Tom Chatfield justifica-se ao auditório para quem se destina o texto. A proximidade pode ter efeito positivo na argumentação, uma vez que, sobre o tema, pouco se discute no cotidiano. O argumento *ad populum* do autor fica bem evidente quando mostra, textualmente, que a desinformação sobre algoritmos é quase total na população. Porém, esse desconhecimento não é, ao longo do texto, desencorajado, mas sim reafirmado, ou seja, não há motivação para o conhecimento e para a informação.

A afirmação de uma polaridade entre homem *versus* máquina novamente é marcada no texto. Não existe, porém, uma integração e uma comunhão entre ambos a fim de que haja uma evolução híbrida. O conhecimento que o sistema de algoritmos pode adquirir para direcionar conteúdos que se adequem mais a um usuário não é visto com bons olhos. Instaure-se, assim, pela visão do autor, uma “disputa” entre transparência/opacidade no emprego dos algoritmos pelas grandes empresas da internet.

Ao final, a proposta de redação, texto informativo-injuntivo, deixa marcado que o aluno, antes de escrever, deve ter como base os textos motivadores com o intuito de mobilizar conhecimentos para a argumentação no plano textual. Ratifica-se, assim, que a proposta de redação deixa de maneira evidente que o vestibulando deve seguir a vertente temática dos textos apresentados a ele anteriormente. Ainda assim, há margem para contra-argumentação. Embora seja possível uma argumentação em outra direção, sentido oposto ao apresentado, tem-se em mente que o estudante seguirá uma única vertente do tema proposto: negação da utilidade dos algoritmos. Ou seja: a apresentação da negativa presente em todos os textos motivadores condiciona a produção da redação do aluno.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sendo assim, o direcionamento de ambos os textos do Enem (2009 e 2018) levam o vestibulando para uma trama argumentativa já legitimada e validada: deve-se ter iniciativa política (2009) e deve-se, por exemplo, evitar os sistemas de algoritmo da internet. O tom monológico do Enem, pois, não apresenta a contraparte argumentativa. A imagem do Enem – *éthos* institucional – tem peso para o vestibulando, isto é, faz com que o aluno concorde e legitime a hierarquia cultural estabelecida pelo vestibular, por exemplo.

Além disso, os textos da prova de redação não consideram o auditório heterogêneo. Pensa-se que a não consideração seja para padronizar e normatizar o ensino, ou melhor, para traçar um parâmetro de competência que o aluno precisa ter ao finalizar o Ensino Médio. No entanto, tal atitude pode ser negativa para camadas mais baixas da sociedade, uma vez que o acesso à cultura e a outros meios intelectuais podem diferir dos das camadas mais elevadas da sociedade. Luta-se para formar um cidadão mais plural e integrado à multiculturalidade, porém olvida-se essa perspectiva ao padronizar um tema que poderia ser debatido de forma múltipla.

Os textos são enunciados de uma hierarquia validada na camada burguesa da sociedade. Priva-se, assim, o aluno periférico do debate por questões de acesso. Valida-se, por exemplo, a visão de que se precisa ter iniciativa política, no entanto, não se apresentam os meios para tal avanço social. Além disso, os textos apresentam-se ao vestibulando como premissas aceitas por todos. O peso do discurso pedagógico é notório dado que não se questionam os fatos apresentados. A sociedade, portanto, é fiadora desse discurso que se pretende dialogal em certas situações. O discurso pedagógico do Enem, então, impõe uma verdade ao vestibulando pois é autorizado e esse discurso é tido como verdadeiro para todos. O reconhecimento do governo e da sociedade que o aprova concede credibilidade aos argumentos que estão postos na prova de redação. Sendo assim, o discurso pedagógico fala do que é “certo” e do que é “errado”. Portanto, segundo Citelli, o discurso autoritário acontece quando “o signo se fecha e irrompe a voz da ‘autoridade’ sobre o assunto, aquele que irá ditar verdades como num ritual entre a glória e a catequese” (1994, p. 39).

O discurso exclusivista do Enem pode exigir um conhecimento de mundo do aluno além do que lhe é ensinado na escola pública. Devem ser respeitadas e consideradas as diferenças culturais que gravitam ao redor de vários alunos e de várias esferas e camadas da sociedade. Sendo assim, a prova impõe uma dominação cultural que possa fugir do escopo e da vivência de mundo dos alunos da camada mais baixa. A título de exemplo, a proficiência média geral do Enem em 2018 era 523,4, no entanto, as notas abaixo da média aumentaram em 20% comparada ao exame do ano anterior⁴. Para mais, estima-se que, segundo Ibope Inteligência e ONG Ação Educativa, existam, no Brasil, 29% de analfabetos funcionais entre os jovens e os adultos da faixa etária de 15 a 64 anos⁵.

⁴ Disponível em: <<<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2018-redacoes-com-notas-consideradas-baixas-aumentam-mais/344577.html>>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

⁵ Disponível em: <<<http://www.acaoeducativa.org.br/blog/publicacoes/indicador-de-alfabetismo-funcional-inaf-brasil-2018/>>> Acesso em: 22 dez. 2019.

Deve-se, assim, pluralizar o discurso pedagógico, isto é, precisa-se fazer dialogal a fim de incluir a visão de mundo de pessoas que não pertençam à camada social mais alta. A integração de outras visões de mundo (ideologias) pode ajudar, também com auxílio pedagógico e escolar, os alunos a terem voz ativa e pensamento crítico, levando-os, pois, ao aperfeiçoamento e à ampliação do conhecimento de mundo. Faz-se necessária, então, a comunhão discursiva na escola para que haja um movimento de resistência contra discursos de exclusão, de segregação e de marginalização.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 13. Ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- HALLIDAY, Tereza Lúcia. **O que é retórica**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- _____. **Argumentação e linguagem**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MANGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- _____. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS- TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do métodos sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.
- WALTON, Douglas N. **Lógica Informal: manual de argumentação crítica**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

PRÁTICAS DE REPRESENTAÇÃO E POLÍTICA DE INSERÇÃO SOCIAL DO NEGRO NO SAMBA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E RESISTÊNCIA¹

VICENTINI, Sabrina Gabriela²
CARMO, Cláudio Márcio do³

INTRODUÇÃO

O samba é um gênero musical que tem ganhado cada vez mais notoriedade mundial. Esse gênero está associado a uma simbologia nacional abrangente e suas fortes ligações com a ascendência africana desperta para o seu valor na representação e na política de inclusão do negro na sociedade brasileira.

Com base nessa premissa, o presente trabalho pretende trazer uma análise de algumas letras de samba, dentro da perspectiva da Análise Crítica do Discurso de Theo van Leeuwen (1997), calcada na Teoria de Representação de Atores Sociais (RAS). Elegemos essa perspectiva acreditando que a forma como se representa um ator social num texto possui um impacto direto na maneira como seu conteúdo poderá ser consumido. De tal maneira, são também utilizados estudos sobre a mídia dentro do aspecto fonográfico e sobre questões antropológicas. Assim, o uso dessa abordagem deve-se ao fato de podermos contemplar diferentes dimensões envolvidas na representação do negro dentro desse gênero musical.

Para tanto, é feita uma análise de dez letras de sambas, a partir de sua categorização em termos da forma como o negro é representado, segundo o inventário sociossemântico de van Leeuwen (1997). É importante ressaltar que a escolha das letras está atrelada aos grupos nominais – sintagmas nominais – que possuem como núcleo o item lexical negro, considerando suas derivações, flexões e variações, nas letras de samba, com o objetivo de verificar de que forma está sendo construída a imagem do

¹ Trabalho financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PPG em Letras), bolsista Capes I. E-mail: sgvicentini@gmail.com

³ Docente Doutor do Programa de pós-graduação em Letras – Mestrado em Letras; e do Departamento de Letras, Artes e Cultura da UFSJ. Pesquisador do CNPq. E-mail: claudius@ufsj.edu.br

negro, bem como de que maneira estão sendo organizados os processos de representação sociocultural do mesmo.

Os resultados apresentados aqui buscam incitar reflexões e discussões sobre questões raciais no Brasil e sobre o papel da linguagem na (re)produção e (re)construção de imagens e da própria representação do negro, vendo o samba como uma ferramenta para a educação inclusiva e expressivo mecanismo de resistência da população negra.

O texto se apresenta em quatro seções distintas. Na primeira seção, apresentam-se os pressupostos teóricos que orientaram nosso estudo. Em seguida, é explicada a metodologia empregada para o desenvolvimento do trabalho. Subsequente está a análise dos dados obtidos através de um estudo do *corpus*, e por fim, encontram-se as conclusões que puderam ser tiradas desta pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Devido à grande importância que a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) desenvolvida por Michael A. K. Halliday (HALLIDAY, 1994) possui no desenvolvimento da teoria de Representação de Atores Sociais de Theo van Leeuwen (1997), torna-se indispensável tecermos alguns comentários principais referentes a esse aporte teórico.

A LSF percebe a linguagem como funcional, preocupa-se como a língua(gem) é estruturada para uso, uma vez que sua “análise-síntese” da gramática está baseada na noção de escolha. Halliday e Matthysen (2014) direciona o aspecto funcional da linguagem para o que se denominou de *metafunções*. As metafunções constroem uma oração como representação, troca e mensagem e toda oração as exhibiria em maior ou menor grau. Essas, por sua vez, dividem-se em três tipos: *ideacional* (representa as experiências e o mundo), *interpessoal* (constitui-se na interação social entre os participantes no discurso) e *textual* (une as partes de um texto num todo de maneira coerente).

O foco desta pesquisa concentra-se na *metafunção ideacional*, pois este está ligada ao uso da língua como forma de representação externa (eventos, elementos) e interna (pensamentos, crenças), sendo realizada pelo sistema de *transitividade*. É a partir do sistema de transitividade que podemos perceber quais escolhas representam a nossa experiência e de que forma elas se realizam.

Dentro de uma oração analisada a partir do sistema de transitividade, observam-se basicamente três componentes: os *processos*: representados por um grupo verbal; os *participantes*: constituídos por grupos nominais, que realizam ou são afetados pela ação verbal; e as *circunstâncias*: grupos preposicionais ou adverbiais que adicionam informações aos processos.

Os processos dentro do sistema de transitividade são, por sua vez, classificados em três tipos principais que são: *Material*, *Mental* e *Relacional*. E em três subtipos: *Comportamental* (está entre o material e mental), *Verbal* (entre o mental e o relacional) e *Existencial* (entre o Relacional e o material). Dessa forma, cada tipo de processo demanda tipos específicos de participantes. Resumidamente os processos e os seus principais participantes são:

Tabela 1: Processos e participantes do sistema de Transitividade

Processo	Definição	Participantes
Material	São processos de FAZER, relacionados ao mundo físico e responsável pela criação de ações concretas (sejam elas criativas ou de transformação).	Ator Meta Recebedor Cliente Escopo Atributo
Mental	São processos relacionados ao SENTIR, representa o mundo interior, pensamentos, consciência e suas representações. Esses processos envolvem: cognição (relacionado à decisão e compreensão); percepção (observação de fenômenos); afeição (sentimentos); desejo (exterior).	Experienciador Fenômeno
Relacional	São processos de SER, TER, e PERTENCER são de função classificatória, a qual relaciona duas entidades no discurso. Existem formas sistemáticas de se realizar: intensivo (x é ou está A); circunstancial (x é ou está em A); possessivo (x tem ou possui A). Em cada um desses tipos ainda pode ser classificado de dois modos: atributivo (onde A é um atributo	Atributivo: Portador e Atributo Identificativo: Identificado e Identificador

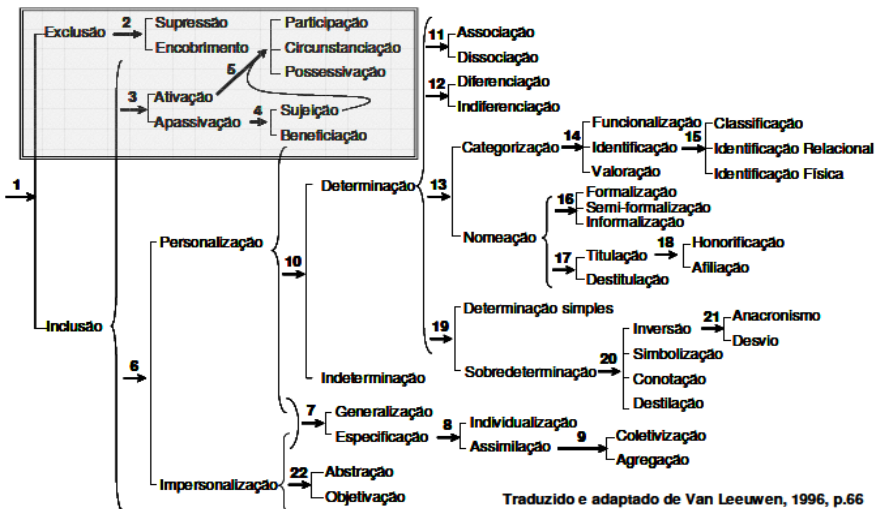
	(característica) de x) e identificativo (onde A é a identidade de x).	Possessivo: Possuidor e Possuído
Comportamental	São ações que abrangem comportamentos físicos e psicológicos realizados de formas simultâneas. Estão entre os mentais e os materiais.	Comportante Comportament o
Verbal	São processos relacionados ao DIZER. São processos de simbolizar. Estão na fronteira entre o mental e o Relacional.	Dizente Receptor Alvo Verbiagem
Existencial	São proposições realizadas pelos processos HAVER, EXISTIR e TER. Este processo está entre o Relacional e o material.	Existente

Theo van Leeuwen (1997), baseando-se em todo esse aparato da LFS de Halliday, desenvolve um inventário sociossemântico de representação de Atores Sociais. A Teoria da Representação de Atores Sociais (RAS) constitui-se numa das abordagens da Análise Crítica do Discurso (ACD). Nessa abordagem, van Leeuwen (1997) trabalha com as formas linguísticas de representação de atores sociais que partem de uma relação sociossemântica dos possíveis modos de se representarem as pessoas, para assim, ressaltar quais são as categorias de relevância sociológica e crítica para análise da linguagem. Van Leeuwen (1997) ainda acredita que a forma como se representa um ator social num texto possui um impacto direto na maneira como seu conteúdo poderá ser consumido.

Dentre todas as categorias apresentadas por van Leeuwen, a presente pesquisa está fundamentada principalmente, na categoria de análise de linguagem chamada *inclusão*, que pode se dar por *ativação* e *apassivação*. Esse recorte de categorias ainda se relaciona com o fato de toda e qualquer representação de participantes ocorrerem dessa forma, por representarem os primeiros níveis de especificidade.

A figura 1 demonstra o recorte de teorias utilizado no desenvolvimento desta pesquisa:

Figura 1: Rede de sistemas – Representação de atores sociais



Fonte: Extraída de Novodvorski (2008, p. 47)

Assim, as representações podem “incluir” (*inclusão*) ou “excluir” (*exclusão*)⁴ atores sociais para demonstrar os seus interesses e propósitos em relação aos leitores. Por isso, a relação entre a inclusão e a exclusão traz elementos importantes para a ACD.

A inclusão ocorre quando os atores sociais são mencionados explicitamente em uma oração. Dentro da inclusão, van Leeuwen (1997) define que as representações podem dotar os atores, ora com papéis ativos (*ativação*) ora com papéis passivos (*apassivação*). Tanto a ativação como a apassivação podem ser realizadas por meio da *participação*, da *circunstanciamento* ou da *possessivação*.

A *ativação* ocorre quando os atores sociais são representados de forma ativa e dinâmica numa atividade. Realizar-se através da *participação*, quando os papéis gramaticais dos participantes representam atores sociais ativos que são codificados como: Ator (num processo material), Comportante (num processo comportamental), Experienciador (num

⁴ Não nos ateremos na explicação da categoria de *exclusão* e suas subcategorias por não serem utilizadas na análise do *corpus*.

processo mental), Dizente (num processo verbal), ou Portador (num processo relacional atributivo).

Ainda assim, a ativação pode ser apresentada através da *circunstanciação*, que é realizada por meio das circunstâncias preposicionais, na língua inglesa são introduzidas pelas preposições *by* ou *from*, respectivamente na língua portuguesa, *por* ou *de*.

A *possessivação*, *de per si*, pode ativar ou apassivar um ator social. Uma forma comum dessa realização na língua seria o uso de um pronome possessivo (nos grupos nominais) ou de uma frase preposicional com *de* (*of*) pré-modificando (ativação) ou pós-modificando (apassivação), uma nominalização ou nome processual.

Já a *apassivação* representa os atores sociais com papéis pacientes que recebem ou se submetem a uma dada ação. A *apassivação* tem outras subcategorias que são: *Sujeição* ou *Beneficiação*. O ator social é representado por *sujeição* quando é tratado como objeto na representação. Ou passa por *beneficiação* quando forma um terceiro grupo que, positiva ou negativamente, beneficia-se do que está sendo representado.

A *sujeição* ainda pode ser de várias formas: *participação*, *circunstanciação*, *possessivação*. A *sujeição* por *participação* ocorre quando o ator social passivado pode ser Meta (num processo material), Fenômeno (num processo mental) ou Atributo (num processo relacional atributivo). A *sujeição* por *circunstanciação* se realiza por meio de frases preposicionadas (também chamados de sintagmas preposicionais). Já a *sujeição* por *possessivação* normalmente se realiza através de um sintagma preposicional com *de* (*of*) pós-modificando um nome ou substantivo processual e, por último, a modificação adjetiva.

Já a *beneficiação* pode ser através da *participação*, quando o participante beneficiado é Receptor ou Cliente (num processo material), ou Destinatário (num processo verbal) – (para mais considerações, ver VAN LEEUWEN, 1997).

Desse modo, todo esse arsenal será utilizado para buscar práticas de representação do negro dentro do universo do samba (aqui o termo samba também deve ser compreendido em sentido amplo, em relação possíveis subdivisões: samba enredo, de raiz, pagode, partido alto, dentre outros). Pois, observa-se que esse gênero tem ganhado cada vez mais notoriedade mundial e, por ele, percebe-se um papel preponderante do negro e seus descendentes do ponto de vista das políticas de inclusão e construção identitária. Além disso, também buscamos contribuir com estudos da própria mídia, dentro da perspectiva da mídia fonográfica, uma vez que o consumo musical é um fato notório em nossa cultura e em muitas outras, seja por meio do rádio, da TV, ou, principalmente, de CDs, DVDs e da *Internet*.

Na coletânea organizada por Ramos (2002), especialmente os trabalhos de Ajzenberg (2002) e Leitão (2002) partem de uma visão de que a mídia já é em si racista. Entretanto, parece-nos que, na mídia fonográfica de difusão do gênero musical samba (notadamente de CDs, DVDs e Internet), existe um espaço de (re)construção identitária positiva para o negro, mostrando que nem todos os gêneros encontrados na mídia partem desse ponto de vista racista, embora não estejamos dizendo que não haja conflitos ou divergências.

Para uma educação inclusiva e de resistência, pensando que “a escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra” (GOMES, 2002, p.2), lançar um olhar à cultura e à história do negro pelo viés da mídia fonográfica poderia representar uma construção identitária valorativa e de exaltação para os mesmos.

Ramos (2002) diz que a música, na sociedade brasileira, é o campo em que mais se incorporou a presença do negro e da tematização da problemática racial. A música brasileira aborda o racismo e a negritude, e essa atitude vem da tradição do samba que atravessa muitas fases da música brasileira e atinge o hip-hop, que, hoje em dia, representa a expressão máxima desta tematização.

Desse modo, como se sabe, o samba surgiu da associação de traços musicais específicos de origem africana e brasileira. Suas raízes possivelmente foram constituídas na época do Brasil colônia, com a chegada da mão-de-obra escrava no país. Segundo Lima, A. (2008), após a abolição da escravidão, o Rio de Janeiro absorveu a maior parte dos negros libertos e desamparados pelo sistema político-econômico. Estes, por sua vez, advieram de várias partes do Brasil para o Rio de Janeiro, mas grande parte da demanda era em especial da Bahia. Esses negros se concentraram na região central do Rio, a qual ficou conhecida como “Pequena África”.

O autor explica que a “Pequena África” era uma colônia de baianos, os quais trouxeram para o Rio suas tradições, como o candomblé, os grupos festeiros, as batucadas, sambas corridos, partido alto. As casas, como a de Tia Ciatra, Hilária Batista de Almeida, cozinheira e ialorixá soteropolitana falecida no Rio de Janeiro, eram um lugar de reafirmação de valores e símbolos da comunidade negra baiana e carioca e “berço da criação” do que viria a se chamar SAMBA.

O primeiro samba gravado e registrado foi intitulado de “Pelo telefone”, datado de 1917, sob autoria de Donga (Ernesto dos Santos). É importante ressaltar que o samba representou nesta época uma grande inovação cultural, já que o padrão estabelecido no Brasil privilegiava as manifestações advindas da Europa. Foi só com a semana de arte moderna, em 1922, que fez com que as artes populares fossem valorizadas.

Assim, o samba se consolidou na história da música popular brasileira como música característica da identidade nacional, representante sonoro da nação. Um fato notório que ainda ajudou na difusão e aceitação popular desse gênero musical foi que, a exemplo das doutrinas fascistas da Europa, o governo de Getúlio Vargas também se caracterizou pela exaltação ao nacionalismo, e isso se desenvolveu enfatizando as bases culturais do país. De tal modo, Vargas adotou/se apropriou deste ritmo como símbolo nacional, capaz de fomentar uma identidade cultural (cf. GONÇALO JUNIOR, 2005).

A partir de toda a aceitação popular, observa-se ainda que o samba passou por uma mecanização, espetacularização e embranquecimento. Cantores e compositores brancos, como Noel Rosa e Carmem Miranda, passaram a adotar o ritmo e o rádio elevou muitos desses cantores ao título de “ídeos”. Porém, o mesmo não ocorreu com os chamados “sambistas do morro”, que eram colocados em posições marginais. Sobre tal fato, percebe-se a autenticidade do mesmo através de leituras de biografias de grandes intérpretes do samba como Cartola, Clementina de Jesus, Pixinguinha e outros. Muitos desses “sambistas do morro” só chegaram a ganhar uma notoriedade postumamente. Isso nos remete a outra questão, pois, segundo Brandão (2002), a partir do momento em que a TV entrou nos desfiles das escolas de samba, “o samba deixou de ser coisa de morro, de crioulo, do povão, já que as escolas foram tomadas por oportunistas, o desfile tornou-se um grande acontecimento para famosos” (p. 90).

Assim, como se pode perceber, a trajetória do samba foi sempre composta de dicotomias, as quais caminham sempre para o mesmo viés: a disputa de poder. As próprias representações dão margem a essa interpretação: morro (negros) X cidade (brancos), “velho e rústico” X “novo e urbano” etc. Toda essa tensão resulta de intensos embates que revelam disputas de poder e de posições culturais. Todavia, Silva (2007), em estudo produzido sobre uma escola de samba de Florianópolis, cita que é importante lembrar que os “espaços do samba” atuam promovendo a mediação entre diferentes grupos sociais e que o carnaval seria um grande ritual de integração social.

O samba sempre é enfatizado como exemplo na construção de um discurso que percebe a cultura afro-brasileira como um espaço de mediação, de reunião de grupos sociais distintos. Pelo samba, podem-se compreender os aspectos da história de preconceito e de perseguições que perpassam a trajetória de sambistas até hoje em nossa sociedade. Desse modo, é importante perceber que o valor do samba, como música popular, está na construção de identidades, formação de grupos culturais e hierárquicos. Tamanha é a notoriedade desse gênero musical que ele foi tombado como

patrimônio artístico e cultural do Brasil, e no dia 02 de dezembro comemorase o dia nacional do samba.

METODOLOGIA

A principal razão para utilização do quadro teórico-metodológico da ACD é a visão da linguagem como prática social e a extensão a outros elementos construtores do texto, sobretudo fortalecendo a ideia de texto como um produto sociocultural. Outra razão está assentada em sua metodologia que é originalmente qualitativa, o que nos permite analisar qualquer porção de texto e procurar estabelecer as relações para uma compreensão mais geral do fenômeno estudado.

Para a construção do *corpus*, foram selecionados, aleatoriamente, 10 textos (letras de músicas) do gênero musical samba, sem a preocupação com um cantor, intérprete ou compositor específico, quais sejam: *Negra também é gente*, *Terra Seca*, *Batuca Nega*, *Geme Negro*, *Cocorocó*, *Nega Nanhã*, *Samba de Negro*, *O neguinho e a senhorita*, *Jogo de Angola*, *Sorriso Negro*. A escolha das composições foi feita com base no uso do item lexical *negro* e suas flexões, derivações e variações em grupos nominais, ou seja, aqueles grupos cujo núcleo fosse constituído por um nome/substantivo.

As fontes consultadas foram as bases eletrônicas específicas de músicas, conforme os *sites* citados nas referências bibliográficas deste trabalho, pois nelas encontramos um acervo com os nomes de cantores, intérpretes e compositores do gênero, além das letras das músicas.

Na análise desses textos, foram utilizadas as categorias de *inclusão*, conforme abordagem de van Leeuwen (1997), com suas subcategorias já explicitadas anteriormente, para um exame das formas de representação do negro como ator social.

ANÁLISE DAS LETRAS DAS MÚSICAS

Dentro do *corpus* trabalhado na pesquisa, foram encontradas 62 ocorrências⁵ para análise da representação do negro como ator social nas letras de samba. Também é importante realçar que, como se trata de músicas, há várias repetições de uma mesma sentença, mas estas foram consideradas como uma única ocorrência, tendo em vista que a classificação é sempre a mesma.

⁵ A tabela do *corpus* apresenta um total de 59 sentenças, porém três destas ocorrências nos possibilitam mais de uma análise diferente por apresentarem outros sintagmas (negro (a)) distintos.

Foi observada a recorrência no *corpus* das seguintes categorias de representação:

Tabela 2: Síntese das ocorrências de representação por *Inclusão* em cada música

	Formas de representação dos atores sociais						B e n e f i c i a ç ã o
	Ativação			Inclusão			
				Apassivação			
	Part.	Circ.	Poss.	Part.	Circ.	Poss.	
Mús. 1 – Negra Também é Gente	2	—	1	—	—	—	—
Mús. 2 – Terra seca	9	—	1	—	—	—	—
Mús. 3 – Batuca Nega	2	—	—	—	—	—	—
Mús. 4 – Geme Negro	2	—	—	3	—	—	—
Mús. 5 – Cocorocó	5	—	—	—	—	—	—
Mús. 6 – Nega Nanhã	9	—	1	1	—	—	—
Música 7 - Samba de Negro	4	—	—	1	—	—	—
Mús. 8 – O neguinho e a senhorita	2	—	—	—	1	—	2
Mús. 9 – Jogo de Angola	5	—	1	—	—	1	—
Mús. 10 – Sorriso Negro	8	—	—	1	—	—	—

Fonte: elaborada pelos autores

Percebe-se que, na representação do negro, na mídia fonográfica, os participantes estão *incluídos*. E, nesses termos, eles ainda são apresentados como *ativos* e *passivos* conforme os interesses e propósitos dos compositores das letras em representar informações sobre o negro.

Dessa maneira, foram constatadas 52 ocorrências de *Ativação*. E ao analisarmos o modo como a *Ativação* foi classificada em termos de *Participação*, *Circunstanciação* e *Possessivação*, observa-se que a principal escolha de representação sociossemântica do negro, nas letras de samba, deu-se por *Participação*. Isso denota que os participantes foram incluídos neste discurso gramaticalmente representados pelo papel de Ator em processos materiais, Portador em processos relacionais atributivos, Dizente em processos verbais e assim por diante:

1. **Negra** (Portador → ativação por participação) também é gente.
2. Sinhô, **nêgo véio** (Ator → ativação por participação) carrega este corpo cansado.
3. **Nega** Nhanhá (Comportante → ativação por participação) choro.
4. **Negro** (Dizente → ativação por participação) gritava: Abre ala! Vai ter jogo de Angola.

Dentro das participações apresentadas, o maior número de ocorrências do termo negro se dá como Ator (em processos materiais) e, em segundo lugar, como Portador (em processos relacionais atributivos). Como os processos Materiais constroem acontecimentos no mundo externo, isso pode indicar os negros como aqueles que produzem o mundo em que estão inseridos, razão pela qual ocorrem mais ativações por participação:

5. Sinhô, **nêgo véio** (ator) carrega este corpo cansado – P. Material
6. E todo dia, **negro** (ator) fugia juntando a curriola – P. Material

Já os processos relacionais atributivos constroem os participantes através de atributos, logo, o alto uso deste processo pode representar um interesse em construir os negros a partir de seus vários predicados sob outra ótica ou perspectiva:

7. **Nêgo** (portador) também é gente (atributo) – P. Relacional
8. **Negro** (portador) é a raiz da liberdade (atributo) – P. Relacional
9. **Negro** (portador) é inspiração (atributo) – P. Relacional

O *corpus* da pesquisa não apresentou nenhuma ocorrência de ativação por circunstanciação. No caso das ativações por *possessivação*, três ocorrências se apresentam por modificador indicativo de posse que se realizam, linguisticamente, pelo uso da preposição *de* e de um grupo nominal cujo núcleo seja *negro* (ou derivados e variações), modificando um nome, e

uma sentença pelo uso do pronome possessivo, conforme indica os exemplos a seguir:

10. No entanto as moreninhas cheias de gracilidade são produto *das negrinhas*, alma da brasilidade.

11. As mãos *do nêgo* tá que é calo só.

12. Corpo *do negro* é de mola.

Quanto à *Apassivação*, foram contabilizadas 10 ocorrências. Destas os seus respectivos desdobramentos em 8 por *Sujeição* e 2 por *Beneficiação*, nota-se que a representação sociossemântica dos negros apassivados, no *corpus*, realiza-se por *Sujeição*. Dentro das suas diferentes formas de categorização, há 6 ocorrências por *Participação*, 1 por *Circunstanciação* e 1 por *Possessivação*. Assim, o negro foi mais *sujeitado* do que *beneficiado* nos discursos no samba. Além disso, os negros incluídos que estão desempenhando papéis passivos nas letras de samba, ao serem representados numa maior ocorrência por *Participação*, exercem os papéis gramaticais de *Meta* (em processos materiais) e *Fenômeno* (em processos mentais):

13. *Negro* (*Meta* → *apassivação por sujeição*) sempre foi martirizado.

14. O mar parecia protestar em ver o *negro* (*Fenômeno* → *apassivação por sujeição*) todo acorrentado navegar.

Já na *apassivação por sujeição e circunstanciação*, o negro aparece em uma sentença preposicional. A ocorrência apresentada no *corpus* é denominada por Novodvorski (2008, p. 230) de *circunstâncias de expansão por extensão*. Segundo esse autor, essa categoria recebe o nome de *acompanhamento*. Nessa passagem, o negro participa de forma indireta no processo e só é vinculado por meio da preposição:

15. Senhorita foi morar lá na Colina com o *Neguinho*.

No caso da representação por *Possessivação*, a sentença é composta de frase preposicional com *de*, indicando posse:

16. [A dança] virou a principal defesa do *negro* na guerra.

A representação dos negros por *Beneficiação* foi a menos observada. E nos dois casos existentes, o negro beneficiado é representado em processos mentais, resultando na *Beneficiação por Participação*:

17. O *Neguinho* gostou da filha da Madame – P. Mental

18. Senhorita também gostou do *Neguinho* – P. Mental

Ainda assim, conforme os exemplos apresentados, o negro se beneficia em receber o “amor” de um possível relacionamento.

Ao comparar as representações por Ativação e Apassivação, observa-se uma diferença de 42 ocorrências entre as mesmas, demonstrando que os produtores dos textos atribuíram mais papéis *ativos* que *passivos* aos negros no caso de nosso *corpus* da pesquisa. Pode-se pensar que os negros, desempenhando um papel ativo, representam o elemento de que se trata a oração, o ponto de partida da mensagem numa perspectiva diferente do senso comum, trazendo-o como ativo na sociedade, mesmo que dentro de um círculo fechado constituído por um universo alternativo fruto da realidade dos morros onde o samba lhe atribui valor e capacidade de ação.

É importante ressaltar que conforme Sodré ([1979] 1998) e corrobora Lima, L. F. N. (2008, p. 14), as letras de samba representam o estilo da fala cotidiana e ordinária brasileira, tornando-se um dos traços característicos do samba. Como os temas são próximos à vida comum e ao dia-a-dia das pessoas presentes nas letras de samba, isso traz algumas características de crônicas. Elas ainda se referem a personalidades femininas pretas ou mulatas e usam ditos populares, gírias e provérbios.

Deste modo, nas letras que compõem o *corpus* da pesquisa, também foi observada uma grande aproximação com a linguagem oral. Assim, consideramos como fonte de análise o grupo nominal formado com o item *negro* e algumas flexões, derivações e variações, como *nego* (*a*), *neguinho* (*a*), que são típicos dessa linguagem. Além destes, também foram observados grupos que faziam referências a partes do corpo (19) ou a outros participantes (20) que se relacionavam com o negro:

19. As *mãos* do *nêgo* tá que é calo só

20. *Senhorita* também gostou do *Neguinho*

Desse modo, como a temática de cada letra retratava situações distintas, têm-se várias práticas sociais diferentes no *corpus*, que podem ser valorizadas no contexto de sala de aula. Ainda torna-se enriquecedor ressaltar que foram observadas dentro das demais categorias sociosemânticas propostas por van Leeuwen (1997) que, de modo geral, apenas uma nomeação sobre o negro foi feita – *Nega Nhanhã* – os demais são funcionalizados através de cargos/profissões que exercem (como trabalhador escravo, compositor); ou são classificados por sua classe social (morador do morro, escravo marginalizado). Tal identificação faz com que se sobressaiam traços históricos da “questão do negro brasileiro”.

Conforme Santos (2000, p. 57), “após a Abolição, das senzalas partiram as populações negras para as margens. Isso ocorre, tanto no sentido físico, quanto social”. O autor aponta que a abolição não levou os negros à cidadania, a senzala não é tida como “pedigree”. Assim, vieram as dificuldades econômicas, por parte da população negra, que geram as dificuldades educacionais, remetendo aos piores empregos e mantendo as dificuldades econômicas. Logo, tem-se sempre um contínuo “círculo vicioso”, no qual os primeiros problemas reforçam os últimos e impedem a alteração do quadro. Desse modo, em cinco composições (*Negra também é gente*, *Geme Negro*, *Samba de Negro*, *Jogo de Angola* e *Sorriso Negro*), os negros são assimilados e apresentados com identidades que definem todos da mesma etnia, utilizando termos que os qualificam como:

21. *Nêgo* também é gente.

22. Corpo do *negro* é de mola.

23. *Negro* sem emprego fica sem sossego.

Já nas outras cinco composições (*Terra Seca*, *Batuca Nega*, *Cocorocó*, *Nega Nanhã*, *O neguinho e a senhorita*), em que os negros são individualizados, as referências são feitas através de partes de seus corpos ou pelo próprio grupo nominal nucleado pela palavra *negro* (derivados e variações), mas sempre sendo caracterizado de modo particular, como pelo uso de artigos definidos:

24. O *nêgo* tá moiado de suo.

25. Ó *nêga* me deixa dormir mais um bocado.

26. O *Neguinho* gostou da filha da Madame.

Dentro do que foi explanado é que pensamos a importância de retrabalhar vários aspectos da cultura do negro e de sua representação social de forma a dar voz e visibilidade a esse segmento da sociedade que ainda sofre por uma história ligada à escravidão, que sofre com o preconceito, com o racismo e com uma visão estereotipada que lhe relega a uma posição subalterna. Por isso, precisamos de trabalhos como o que apresentamos na tentativa de produzir conscientização e uma educação inclusiva e de resistência (cf. GOMES, 2002; GLATS; FERNANDES, 2005; SILVA; SOUZA, 2008), capaz de promover a dignidade humana, o respeito para com o outro e restaurar o protagonismo do negro e de sua cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises apresentadas, buscou-se demonstrar alguns aspectos da linguagem na representação do negro, considerando o inventário sociosemântico de Theo van Leeuwen (1997). Nota-se, nas letras de samba estudadas, que há várias categorias do inventário que podem explicar algumas construções da imagem do negro. Nesse sentido, em maior frequência, este é apresentado através da *ativação por participação*. Isso revela um discurso que possibilita visualizar o negro como aquele que está inserido na realização das ações, contribuindo para a realização das mesmas em vários contextos, demonstrando-os como os elementos essenciais da mensagem. Já nas poucas ocorrências em que o negro desempenha papéis passivos, ele foi mais *sujeitado*, pois é tratado como objeto na representação.

Muitas representações apresentadas ressaltam traços históricos da população negra. A representação feminina nas letras, de modo geral, destaca a negra por sua sensualidade, principalmente na dança. Já a representação masculina pode ser observada com maior ênfase na figura do trabalhador escravo.

Por outro lado, essas reproduções também proporcionaram a exaltação do negro na música, na arte da capoeira, na imagem do “bom malandro”, conquistador, dentre outros. Desse modo, parece-nos que a mídia fonográfica, do gênero musical samba, apresenta um espaço de (re)construção identitária positiva para o negro. E tudo isso, utilizado como recurso em salas de aula, pode passar pelo viés de uma educação inclusiva e de resistência que gere compreensão das relações de poder na sociedade e que também promova o respeito para com o negro, o seu vozeamento, a diminuição das assimetrias sociais e a valorização de sua cultura.

REFERÊNCIAS

- AJZENBERG, B. A imprensa e o racismo. In: RAMOS, S. (Org.). **Mídia e racismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002. p. 30-35.
- BRANDÃO, L. Mídia e racismo: música, expressões étnicas e raciais. In: RAMOS, S. (Org.). **Mídia e racismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002. p. 88-93.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Edward Arnold, 2014.
- GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação

especial brasileira. **Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria**, Belo Horizonte, n.9, p. 38-47, 2003.

GONÇALO JUNIOR. Esse danado do samba. **Revista de Pesquisa da FAPESP**. Edição 111. 2005. Disponível em <<<https://revistapesquisa.fapesp.br/2005/05/01/esse-danado-do-samba/>>>

Acesso em: 27 nov. 2019.

LEITÃO, M. A imprensa e o racismo. In: RAMOS, S. (Org.). **Mídia e racismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002, p. 42-50.

LIMA, A. **O Rio para os baianos. A Bahia para os cariocas. Especulações em torno de identidades geradas no samba carioca do início do século e no samba baiano dos anos 90**. Disponível em <<<https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/22-encontro-anual-da-anpocs/gt-20/gt15-16/5153-arilima-o-rio/file>>> Acesso em: 18 de ago. 2008.

LIMA, L. F. N. **Simbologia e significação no samba**: uma leitura crítica da literatura.

<<http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/12/Num12_cap_01.pdf>>

Acesso em: 10 set. 2008.

NOVODVORSKI, A. **A representação de atores sociais nos discursos sobre o ensino de espanhol no Brasil em corpus jornalístico**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RAMOS, S. Mídia e racismo: música, expressões étnicas e raciais. In: RAMOS, S. (Org.). **Mídia e racismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002, p. 86-87.

SANTOS, H. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLEY, L. **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 53-74.

SILVA, Á. D. **Escola de samba “Embaixada Copa Lord”**: a música na construção de espaços de socialização e cultura negra. 2007. Disponível em <<http://anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/etnomusicologia/etnom_ADSilva.pdf>> Acesso em 23 ago. 2008.

SILVA, G. J.; SOUZA, J. L. Educar para a diversidade étnico-racial e cultural: desafios da educação inclusiva no Brasil. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, v. 33, n. 01, p. 169-192, jan./jun. 2008.

SODRÉ, Muniz. **Samba**: o dono do corpo. Rio de Janeiro: MAUAD, 1998 [1979].

VAN LEEUWEN, T. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.) **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

Sites de músicas consultados:

<http://vagalume.uol.com.br/browse/style/samba.html>

<https://www.letras.com.br/>

O LIVRO NA MÃO DO LEITOR: UM DESAFIO PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SANTOS, Dayse Rodrigues dos¹
COSTA, Gleid Ângela dos Anjos²

ESCOLHA DO TEMA

A partir do Projeto Educação para a Vida e Valorização da Leitura em todas as idades, documentado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Franklin Graham, escolhemos o tema Leituras da Infância, pois queríamos ler ou reler as obras de quando éramos crianças bem pequenas. As três turmas do 6º ano vespertino foram unânimes nesta escolha, talvez tenha sido mais pelo projeto gráfico dos livros do que pelos conteúdos em si. Sabíamos que os alunos tinham pouca relação com a leitura em seu ambiente familiar e, não raro, apresentavam dificuldade de aprendizagem decorrente dessa carência. Fez-se então necessária a efetivação de um trabalho que despertasse o anseio e o hábito da leitura, condição indispensável à ampliação social e a realização individual do educando.

Dessa forma, a instituição entendeu que o hábito da leitura era fundamental no processo da educação: sem ler, o aluno teria dificuldade de pesquisar, resumir, resgatar ideias principais, analisar, compreender diferentes contextos, criticar, julgar e posicionar-se frente a uma determinada situação, tendo perfil de dependência intelectual e participação social mínima. Quem lê e interpreta o que leu, passaria a “ver” o mundo de forma crítica e sensível e a ser um cidadão capaz de colaborar para uma sociedade mais justa e igualitária, respeitando e valorizando as diferenças existentes. Segundo Paulo Freire, “podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (1989, p. 13).

¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Santarém. Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela Universidade Federal de Rio Grande – FURG. Membro permanente do Grupo de Estudos em Linguagem e Psicolinguística Experimental e Grupo de Pesquisa em Educação do IFPA. E-mail: dayse_rodrigues_go@yahoo.com.br

² Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Santarém. Mestra em Estudos Literários no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PROGEL) da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS-BA. Membro permanente do Grupo de Estudos em Linguagem e Psicolinguística Experimental e Grupo de Pesquisa em Educação do IFPA. E-mail: gleid.angela@hotmail.com

A educação escolar tem muitos desafios e talvez um dos mais complicados ainda seja desmitificar o que eles chamam de “livro chato”, “não gosto de ler” ou “o tema não me interessa” e perceber o que está sendo imposto pela cultura de imagens. Dado o contexto, as práticas pedagógicas deveriam valorizar o conhecimento que o aluno traz em sua bagagem acrescentando novos valores, tornando-o um pensador crítico e lúcido, capaz de lidar com as mais diversas situações sem causar grandes prejuízos intelectuais e sociais.

Como a leitura é uma prática social, o sucesso da empreitada dependerá, é claro, da qualidade apresentada pelo processo de mediação leitora. Com satisfatórias propostas de exploração das potencialidades do texto literário, evidencia-se a literatura como estética e ética do amparo (CARRIJO, 2015, p. 68).

Muitas vezes, jovens leem livros só para imaginar como seria sua vida se eles pudessem ou fossem uma personagem de livro. Esses momentos de evasão da realidade oportunizam não só conhecer a abrangência da literatura, mas também aprender coisas que em outro lugar seria mais complexo, dificultoso ou em um tempo em que a demanda não fosse mais necessária. Outrossim, o desafio consistiu em promover o hábito de leitura como fonte de prazer e desenvolver a formação para a leitura literária.

DEFINIÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO E DAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Inicialmente, pensamos nas leituras literárias e histórias em quadrinhos como momentos de apreciação e lazer. Quisemos que os alunos pudessem aprender mais sobre o próprio gosto literário e desenvolver maior autonomia diante do mundo literário. Todas as sextas-feiras, a aula de Língua Portuguesa era para lermos - líamos também-, ao que eles apelidaram de ‘aula de leitura’. Acreditamos bastante na célebre frase de Paulo Freire “educar pelo exemplo” e procuramos participar como leitoras ativas na frente dos alunos, coisa que costumávamos fazer no silêncio de casa. No começo, foi muito difícil, porque eles não se concentravam e queriam conversar o tempo todo. Tivemos inúmeras dificuldades até que eles compreendessem que precisávamos de silêncio e concentração para as leituras.

Partilhamos do pressuposto de Paulo Freire de que a “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na

inteligência do mundo” (2017, p. 19). Ainda que o autor esteja se referindo ao processo de alfabetização, vemos nessa premissa igual significado quando falamos em formação literária de jovens leitores. Sabemos que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra e que ambas precisam ser aprendidas inclusive pela mediação de um leitor mais maduro. Assim, o universo da literatura poderá contribuir para a necessária leitura da realidade, muitas vezes complexa aos nossos olhos. Vimos nessa ação pedagógica a assertiva freireana do ato criador, em que o ato político da leitura de mundo está somado ao desenvolvimento do conhecimento.

É consenso que ler é importante, mas houve caso de reclamações de que isso não era “aula de português”. Ainda que a Literatura estivesse no plano de ensino, preferimos trabalhá-la como atividade humanizadora e não como pretexto para a gramática ou hermenêutica. Pensamos que a compreensão de si e do mundo é uma contribuição valiosa da Literatura, que tem seu maior espaço na escola. Segundo Lajolo (2009, p. 104), os leitores “são atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um”.

Uma manifestação cultural como a Literatura tem um alcance formidável. Para Zilberman, “são várias as razões pelas quais a leitura passa a ocupar o primeiro plano, em detrimento de outras modalidades de percepção e representação da realidade, vindo a funcionar como a porta de entrada do jovem ao universo do conhecimento” (2009, p. 22). Podemos dizer que até o comportamento dos alunos nas ‘aulas de leitura’ mudou. Quando tinha que atender alguma demanda da escola e não podia levar os livros, eles reclamavam e diziam que não iam fazer nada que não fosse ler.

Certamente, nós tínhamos outros objetivos, como integrar a comunidade escolar; popularizar o livro; oportunizar à escola e à comunidade um maior contato com a literatura; capacitar os próprios alunos como promotores e incentivadores de leitura. Diante disso, cabe ressaltar a indubitável necessidade de pensar essas turmas de 6º ano no contexto em que estavam inseridas e nos objetivos de ensino-aprendizagem a que nos propomos. Diversas práticas educativas foram necessárias até pudéssemos ver algum resultado dos objetivos.

PESQUISA E ORGANIZAÇÃO GERAL DO ESTUDO

Na primeira aula, dissemos que cada um poderia trazer o livro ou revista que tivesse em casa para lermos toda sexta-feira. Um ou dois alunos de cada turma trouxeram, ao passo que nos assustamos pensando que era desinteresse deles, mas depois percebemos que muitos não tinham qualquer material de leitura em casa. Montamos, então, uma caixa de leitura com

livros de diversos temas, tamanhos e classificação e levei para a sala. Não tinha bibliotecário e a biblioteca ficava sempre trancada e bagunçada sem qualquer identificação.

Muitos nem sabiam que a escola tinha esse setor. Assim, cada vez que íamos para lá, levávamos dois alunos diferentes para montarmos a nossa caixa de leitura. No começo, eles queriam ir para fazer bagunça ou só sair da sala. Enquanto descíamos, o representante de turma ficava encarregado de manter a ordem na sala. Pouco a pouco, as turmas foram pegando o ritmo e não era mais um trabalho difícil de executar. Quando já ia passando muito tempo com os mesmos livros, substituíamos por histórias em quadrinhos ou coletâneas de textos organizados pela coordenação pedagógica.

Ao chegar à sala de aula, dispúnhamos as caixas sobre a mesa do professor e chamava os alunos de acordo com as fileiras. Cada um escolhia o exemplar conforme seu desejo. Caso eles não gostassem da escolha, a troca somente poderia ser feita depois que todos os colegas já tivessem retirado suas leituras. Limitamos a apenas um aluno por vez, pois víamos a oportunidade de observar o processo de escolha e mediar a leitura de maneira mais personalizada.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A Escola Municipal Franklin Graham tem cerca de 600 alunos nos três turnos em que atua. Fica próxima ao centro, num bairro de pouca vulnerabilidade social comparada ao restante da cidade. A escola está situada num bairro de classe média (setor Primavera), rodeada por outros menos privilegiados (Lagoa dos Santos, Pampulha, Jardim Oliveira, Parque das Laranjeiras). Filhos de trabalhadores de diversas áreas, pode-se dizer que há crianças que têm de tudo em casa até as que nada têm. Assim como os que vêm arrumadinhos, limpinhos e alimentados, há os que carecem de tudo. Sendo assim, muitas famílias procuram essa instituição em todos os anos do Ensino Fundamental. Como em muitos casos, há alunos em grandes dificuldades sociais e os que não enfrentam adversidades socioeconômicas. Há casos de crianças que tem na escola o único parâmetro de organização e cuidado, uma vez que pertencem a círculos familiares que não lhes proporcionam isso.

Eram 98 alunos nos três 6º anos do turno vespertino, cujas dificuldades de leitura e escrita eram enormes, sendo necessária a retomada de alguns conteúdos dos anos anteriores para melhorar o desempenho desses alunos o mais rápido possível. Contudo, acreditamos que não há turma que não possa começar um projeto de leitura literária, ainda que no curto prazo, como foi o nosso caso. Eles eram cheios de vida e ávidos por novidades, sendo preciso algo que direcionasse para eles mesmos um crescimento

intelectual e pessoal. Pensamos em fazer uma etapa com recursos digitais também, mas dadas as circunstâncias difíceis que a escola enfrentava era praticamente impossível.

CONHECIMENTOS PRÉVIOS

No início do ano letivo, costumamos fazer algumas atividades para diagnosticar o que os alunos aprenderam em Língua Portuguesa nos Anos Iniciais. Utilizamos produções textuais, leituras em voz alta, ditados e exposições orais sobre assuntos diversos. Pedimos que escrevam uma história que tenham lido ou livros que conhecem e gostam. Tarefa muito árdua, pois muitos alunos não fazem as tarefas até o fim do período, dificultando o mapeamento mais verdadeiro da situação.

Os resultados nem sempre costumam ser animadores, pois eles mostram discrepâncias de conhecimento da disciplina, tornando a turma muito heterogênea. Precisaria de atividades muito elementares e outras mais aprofundadas para dar conta de tamanha diferença entre eles. Levamos praticamente um bimestre para diagnosticar e tentar minimamente que a turma diminua essas diferenças.

Os alunos que ‘sabiam mais’ diziam que a atividade era muito fácil ou ‘para criancinha’ e os que nada falavam era porque não conseguiam fazê-las. Acompanhá-vamos cada um, observando inclusive a caligrafia e quem apresentava mais dificuldade. Os reprovados de anos anteriores pouco tinham melhorado de um ano para o outro e isso era preocupante.

O nosso avaliar implicava em diagnosticar e decidir que procedimentos utilizar a partir dos resultados mostrados. Para Gonçalves & Nascimento (2010), esses dois processos são articulados e indissociáveis, isto é, estão interligados e se complementam. Eles ressaltam e discutem o embate entre as formas de avaliar, os instrumentos, as estratégias, as falhas e seus respectivos objetivos, mas admite que ambas têm a mesma finalidade: a averiguação da aprendizagem para posterior intervenção, sem os quais haveria interrupção do processo.

DESENVOLVIMENTO

As etapas do trabalho eram bastante simples. Inicialmente, levava livros variados e eles os escolhiam ao seu critério. Eram três caixas: uma com HQ, uma com textos organizados pela coordenação pedagógica e outra com livros literários. O que ia mudando, eram os textos que os alunos pegavam e as formas como líamos. Se contar o período da sondagem inicial, podemos dizer que o projeto durou o ano todo. A interação entre os estudantes começou mesmo a partir do segundo semestre, pois demorou

muito para que se acostumassem a fazer silêncio e concentração durante as leituras. Precisávamos impor alguns limites para não virar uma bagunça e não parecer aula mal planejada. Por exemplo, só poderia trocar de livro depois que tivesse terminado a leitura do anterior. Como muitos diziam que tinham lido sem o ter realmente feito, nós tínhamos de usar estratégias cada vez mais sofisticadas para impedir esse tipo de atitude.

Figura 1: Momentos iniciais



Fonte: acervo pessoal

Para gerar interesse inicial nos estudos, usamos um álibi muito incomum. Contamos uma história literária como se fosse uma fofoca, dissemos que tínhamos recebido uma carta de um admirador secreto e que não conseguimos descobrir quem era. Os 6º anos ficaram eufóricos tentando descobrir, até que um aluno reconhecia o texto e dizia que era tudo mentira. Para sustentar o interesse, pedíamos a um ou outro aluno que fizesse um boneco de um personagem e contasse as histórias que estava lendo.

No segundo semestre, pensamos em diversificar um pouco. Ao invés de ficarmos sentados em fileiras como era o costume, pedimos que trouxessem lençóis, travesseiros e almofadas. Foi uma alegria só! Os alunos das outras ficavam curiosos e toda hora passavam na frente da nossa sala. Enchíamos o carro e íamos bastante animadas para a escola. A coordenação sugeriu usar os colchonetes da educação física e não deu outra. O projeto já podia até se chamar a festa do pijama da leitura. Era incrível como os alunos

gostavam de ficar juntos e muitos liam o mesmo livro do colega ou deitava no colo para ler.

Para Regina Zilberman, “a proposta de que a leitura seja enfatizada na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando sobretudo a recuperação do contato do aluno com a obra de ficção” (2009, p. 35). Ainda na visão da autora, essa nova visão que o aluno passa a ter depois do encantamento com a leitura leva a uma plenitude indescritível. O apoio da direção e da coordenação foram centrais na execução de um projeto que começou em 2016, mas que não tinha frutificado de uma maneira tão visível.

Já no final do ano, novembro e dezembro, o cansaço e a pouca variedade de material induziram a pensar numa nova estratégia. Conversamos com eles sobre brincadeiras em cabaninhas que costumam fazer casa, falando que seriam diferentes a partir dali. Montaríamos uma cabaninha no meio da sala de aula: com TNT, com lençol e tudo mais que eles pudessem trazer. Solicitamos que alguns ajudassem a montá-la e outros forrassem o chão com os materiais trazidos de casa. Claro, usamos uma aula vaga para organizar nossa cabana e só então levar as turmas.

Figura 1: Cabana de leitura



Fonte: Acervo pessoal

Feito isso, distribuímos vários livrinhos e gibis e pedimos para que cada criança pegasse o que mais gostava e escolhesse um lugar da cabana para ler. Os pequenos ficaram deitados ou sentados na almofadinha que tinham trazido de casa. A almofada era importantíssima, pois tornava tudo muito aconchegante. Também levamos, mas não pudemos ler junto com eles porque a barraca ficava caindo e eles ficaram muito eufóricos. A ideia era muito boa e muitos deles disseram que gostaram. Até outros professores e direção vinham para ver o que estava acontecendo! Essa etapa exigiu muita disposição e criatividade para que tudo saísse minimamente como planejado.

AVALIAÇÃO

Desejamos que eles pudessem conhecer novos mundos através das personagens literárias e expandissem o imaginário, a criatividade, o vocabulário, a criticidade e tantos outros benefícios que a Literatura pode proporcionar. Principalmente, objetivamos resgatar o verdadeiro sentido do exercício da leitura e sua importância na construção do conhecimento. Foi preciso ensinar e motivar a leitura, colocando o livro nas mãos do leitor, criando, assim, um hábito que auxiliaria na consolidação de uma cultura mais sólida.

Uma manifestação cultural como a Literatura tem um alcance formidável. Zilberman afirma que “são várias as razões pelas quais a leitura passa a ocupar o primeiro plano, em detrimento de outras modalidades de percepção e representação da realidade, vindo a funcionar como a porta de entrada do jovem ao universo do conhecimento” (2009, p. 22). Podemos dizer que até o comportamento dos alunos nas aulas de leitura era diferente. Quando tínhamos que atender alguma demanda da escola e não podíamos levar os livros, eles reclamavam e diziam que não iam fazer nada que não fosse ler.

Certamente, havia outros objetivos como integrar a comunidade escolar; popularizar o livro; oportunizar à escola e à comunidade um maior contato com a literatura; capacitar os próprios alunos como promotores e incentivadores de leitura. Diante disso, cabe ressaltar a indubitável necessidade de pensar essas turmas de 6º ano no contexto em que estavam inseridas e nos objetivos de ensino-aprendizagem a que nos propomos. Diversas práticas educativas foram necessárias até pudéssemos ver algum resultado nos objetivos.

O acompanhamento foi contínuo e propôs o desenvolvimento das habilidades que o aluno também visse seu progresso, especialmente durante a leituras. A experiência vivida por nós, na Escola Municipal Franklin Graham, pode ser replicada por outros professores que vivem realidades

similares, uma vez que não são necessários muitos recursos além de livros, revistas e gibis. A ideia de deitar para ler ou fazer a cabana pode ser um pouco mais difícil, mas o professor que conhece sua realidade é capaz de replicar ou não essa ideia.

Em relação à aprendizagem dos alunos, pode-se esperar um avanço, ainda que singelo, no gosto pela leitura, a autonomia frente ao texto literário e uma progressiva mudança de postura em relação à concentração e a formação do leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária contribui para a emancipação do sujeito, tornando-o um cidadão mais consciente, com uma visão mais aberta do mundo, auxiliando-o na transformação de si e da realidade em que vive. Significa a democratização do livro e da leitura no ambiente da escola, onde a programação planejada tivesse efeito multiplicador no que se refere a promoção da leitura como fonte de prazer, conhecimento e conquista da cidadania. Assim, a leitura seria uma boa alternativa para se resolver a crise na escola. Mas não qualquer leitura, mas sim uma que tocasse o aluno e expandisse seus horizontes.

Essa experiência nos mostrou que ler também pode ser um gesto afetivo, uma vez que muitos estudantes se aproximam das obras cheio de expectativas. Suas convicções puderam ser testadas por um personagem ou enredo que desafiavam o seu lugar-comum. Consequentemente, a motivação pelo livro se tornou diferente e, a partir daí, a (re)construção do leitor teve um efeito bastante diferenciado de outras ações de promoção da leitura.

Por fim, trabalhamos para que eles pudessem conhecer novos mundos através das personagens literárias e expandissem o imaginário, a criatividade, o vocabulário, a criticidade e tantos outros benefícios que a Literatura pode proporcionar. Principalmente, tentamos resgatar o verdadeiro sentido do exercício da leitura e sua importância na construção do conhecimento de cada um. Foi preciso ensinar e motivar a leitura, colocando o livro nas mãos dos leitores, criando, assim, um hábito que auxiliaria na consolidação de uma formação leitora mais sólida.

REFERÊNCIAS

CARRIJO, Silvana Augusta Barbosa. Quando nem Deus vem a socorro. In: CECCANTINI, João Luís; VALENTE, Thiago Alves (orgs.). **Narrativas juvenis e mediações de leitura**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 55-70.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2017.

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 49, n. 1, p. 241-257, Jan./Jun. 2010.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?– In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 99 – 112.

LUFT, Gabriela. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. In: RÖSING, Tania M. K.; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi (org.). **De casa e de fora, de antes e de agora**: estudos de literatura infantil e juvenil. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2010, p. 59 – 84.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 17 – 39.

(DES)CAMINHOS ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E OS CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES: UM ESTUDO DE CASO DO CURSINHO POPULAR S.E.U DA UNESP DE FRANCA

GALLO, Gabriela Bollier³
OLIVEIRA, Vinicius Moraes Machado de Oliveira⁴

INTRODUÇÃO

O Brasil, hoje, é um dos países com a maior taxa de desigualdade do mundo e esse aspecto se reflete em diversos segmentos da sociedade, especialmente na área da educação. Mediante a esse cenário, inúmeros focos de resistência (individuais ou coletivos) acabam por emergir, na tentativa de oferecerem serviços ou acessos, muitas vezes distantes da realidade de determinados grupos sociais. E, é a partir dessa motivação que os cursinhos populares afloram, como projetos socioeducacionais que levam como proposições a educação de qualidade, livre e que agregue um olhar inclusivo para o conhecimento e realidade do aluno.

É partindo dessa perspectiva, que o presente artigo apresenta o Cursinho Popular da Unesp Franca S.E.U, que baseado da pedagogia de Paulo Freire propõe-se a ser um projeto gratuito e popular, visando para além da preparação pré-vestibular, a construção conjunta de saberes e práticas cotidianas e políticas, através do conteúdo, monitorias e atividades que ocorrem tanto no período de aulas, quanto fora em projetos e atividades. Contudo, determinados questionamentos percorrem a construção do projeto, onde epistemologicamente existe um confronto de ideias entre a pedagogia popular freireana e a prática conteudista exigida por vestibulares. Neste ponto, mediante as estruturas sociais presentes, questiona-se a possibilidade de conciliar esse paradoxo conceitual, na prática educacional do cursinho.

Para essa investigação foi utilizado o método dialético de pesquisa e análise de fontes proposta por Minayo,⁵ cuja investigação se alinha à ideia de identidade entre sujeito e objeto, pois assim, a pesquisa

³ Graduanda em Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Franca. Bolsista da Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura (PROEX). gabriela.bollier@gmail.com

⁴ Mestrando em História e Cultura Social no Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais UNESP, Campus de Franca/SP. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). vini.moliveira08@gmail.com

⁵ MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994

poderá se aproximar mais da realidade social daquilo que é tratado ou estudado. Ela também aponta a importância de trabalharmos sob uma realidade a qual também somos agentes, no caso é o que este texto procura apresentar, com a discussão sobre o cursinho S.E.U. Logo, construiu-se uma sucinta trajetória histórica dos cursinhos e cursinhos populares no Brasil, especificamente aqueles ligados a instituições públicas de ensino superior, antecedentes e ocorrências consecutivas. E, desta forma, para premeditar a análise e reflexão central deste texto, foi abordado como estudo de caso o Cursinho Popular da Unesp Franca S.E.U- Serviço de Extensão Universitária- para tentar compreender as contraposições teóricas e metodológicas da pedagogia popular com a realidade objetiva e metódica, característica dos cursos preparatórios tradicionais. Para isso, utilizamo-nos da análise de fontes como: documentos oficiais do cursinho, atas de reuniões pedagógicas e administrativas, certificados emitidos e discussões e trabalhos já realizados anteriormente sobre a temática.

Portanto, cabe a esta investigação por em debate, se há a possibilidade- ou não- de conciliar estas duas abordagens educacionais, em um caminho convergente. Ainda assim, para além do debate em si, é importante ressaltar que independentemente da existência de conceitos paradoxais, os cursinhos populares ultrapassam proposições teóricas e se mostram presentes na vida de inúmeros indivíduos, como práticas de resistência, conhecimento e emancipação.

HISTÓRIA DOS PRÉ-VESTIBULARES

Para chegarmos à discussão central que este texto se propõe, mostra-se necessário realizarmos uma contextualização histórica acerca do surgimento dos cursinhos pré-vestibulares no Brasil.

Os cursinhos pré-vestibulares são consequências de um longo processo histórico, decorrente do modo de desenvolvimento das universidades nacionais. Durante todo o período colonial não houve nenhuma instituição que recebesse o status de “universidade”, nos moldes hoje conhecidos. O ensino superior no Império desenvolvia-se em estabelecimentos isolados, visando uma formação técnica, todavia ainda muito distinta dos modelos tradicionais de universidade. Mesmo assim, não podemos desconsiderar as iniciativas de criação das primeiras instituições de ensino superior no Brasil com a vinda da família real, tais como: Faculdade de Direito e de Medicina, cujo objetivo era formar quadros profissionais e administrativos para o Império no Brasil. Posteriormente na República, a ampliação do ensino superior ainda era modesta, por conta, principalmente de uma visão positivista vigente. Somente em 1909 foi criada a primeira universidade (Manaus), porém só seria duradoura com a criação da

Universidade do Rio de Janeiro em 1920, autorizada e mediada pelo governo federal, foi tida como um modelo de sucesso que posteriormente disseminou-se por outros estados, na organização de novas universidades.⁶

Nesta esteira, a *primeira república* (1889-1930) é tida como um momento de intensas reformas e mudanças, principalmente no âmbito educacional. Com a nova Constituição Federal - promulgada no ano de 1891 - permitiu-se uma descentralização do Ensino, abrindo espaço para a criação de novas Instituições de Ensino Superior (IES). Estas, em sua maioria, eram de caráter privado advindo, principalmente, das elites locais e das organizações católicas, ainda que muitas tenham obtido apoio do governo para sua criação.⁷ Conseqüentemente, é neste período que são implementados os primeiros exames para ingresso ao ensino superior público, graças ao Decreto 8.659⁸. Este que também expande a autonomia das IES particulares, o que acarreta na possibilidade destas organizarem os seus próprios processos de admissão.

Visto que na primeira década do século XX ocorria uma crescente expansão e institucionalização destas esferas educacionais, que estavam adquirindo seus status de universidade, em conjunto com o aditamento da procura por vagas, foram necessárias a promulgação de reformas legais na tentativa de mediar as problemáticas de oferta e procura. Segundo Whitaker⁹, umas das mais relevantes reformas para este aspecto, foi a Reforma de Ensino Rocha Vaz (1925), considerada “o embrião dos pré-vestibulares”, onde “O dever do diretor de cada faculdade era fixar um número de vagas a cada ano. Em consequência os estudantes aprovados eram matriculados por ordem de classificação, até estarem completas as vagas. Os demais não teriam direito á matrícula [...]”¹⁰

⁶ CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino superior e universidade no Brasil**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, MENDES (org.) e outros, (2000). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

⁷ MARTINS, A. C. P. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. Acta Cir. Bras., São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=en&nrm=iso>. acesso em 11 de Dezembro de 2019

⁸ BRASIL. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. **Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911** – Aprova a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>>.

⁹ WHITAKER, D. C. Andreatta. **Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional**. In: *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. jul.-dez. 2010, Vol. 11, No. 2, 289-297

¹⁰ CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino superior e universidade no Brasil**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, MENDES (org.) e outros, (2000). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 133

A partir dessa reforma, fomentou-se a ideia de que seria necessária uma preparação para realizar as provas de ingresso à universidade, que ainda não possuíam o caráter classificatório, mas de uma nota mínima a ser atingida. Concomitantemente, a partir da década de 1950 com o retorno de Vargas à presidência (1950-1954), observava-se grandes transformações no meio social, político e educacional que ocorreram nas décadas subsequentes, principalmente sob influência do populismo. Houve por resultado uma grande expansão do ensino superior, em decorrência da federalização¹¹ das instituições estaduais e privadas.¹²

Para Whitaker a expansão dos pré-vestibulares engendra-se exatamente por este momento junto com as primeiras provas classificatórias, ainda que sua criação remetesse a um período anterior, como já visto acima. No princípio, para além do preparo para as provas de vestibular, estes cursinhos garantiam ao aluno uma noção básica dos conteúdos disciplinares de cada curso pretendido. Para além disso, é importante ter em mente, que a estrutura dos cursinhos funcionava de forma praticamente artesanal e conduzida pelos professores, que davam um enfoque maior na área de conhecimento escolhida pelo aluno: exatas, biológicas, humanas.

Ainda assim, as universidades e as escolas continuavam sofrendo diversas mudanças, pois além do processo de federalização, houve a expansão da escolarização e a correspondência dos cursos médios e secundários. Ainda nesse quesito, em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº4.024),¹³ que garantiam a equivalência de cursos de grau médio assegurada pela presença de cursos técnicos na grade curricular do secundário. Estes fatores acabaram por influenciar um considerável crescimento na oferta do ensino superior público. Entretanto, com esse movimento, a procura por vagas aumentou massivamente. Logo, os cursinhos preparatórios foram ganhando certa popularidade entre os jovens das camadas médias da sociedade.

Com o golpe de 1964 e o surgimento do nacional desenvolvimentismo, originaram-se inúmeras universidades, principalmente privadas, em todo o território nacional, com o objetivo de atualizar e modernizar o quadro técnico no país (WHITAKER, 2010). É importante

¹¹ A federalização propiciou a gratuidade do ensino superior, ainda que a legislação continuasse a determinar a cobrança pelo serviço, também reuniu faculdades estaduais e privadas e permitiu a transformação delas em universidades.

¹² MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *A universidade no Brasil*. In: *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago. 2000, Nº 14.

¹³ BRASIL, Congresso Nacional. *Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961- Fixa as leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>

lembrar que este período é marcado pelo Acordo MEC-USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), via a Lei 5.540/68¹⁴, que propôs a reforma do ensino brasileiro em modelos norte-americanos, abrangendo inclusive o ensino superior.

Posteriormente nos anos 70, com a crise do “milagre econômico”¹⁵ e a saturação do mercado de trabalho, crescem as vagas em faculdades particulares, diferentemente do que ocorre nas públicas. Devido a esses fatores, agravados ainda pelo crescimento vegetativo da população, as vagas no Ensino Superior Público se tornaram cada vez menos acessíveis e conseqüentemente mais elitizadas. O efeito disso foi a grande expansão dos cursinhos pré-vestibulares como redes empresariais, que se tornaram um diferencial, quase obrigatório, para aqueles que prestariam as provas de vestibular. Contudo, em direção contrária às propostas e objetivos defendidos por cursinhos particulares, começou a surgir o que até então se denominou de: os cursinhos populares.

O QUE É EDUCAÇÃO POPULAR?

É provável que a lembrança mais frequente relacionada à *Educação Popular*, dos estudantes das ideias pedagógicas presentes no Brasil, seja associada direta e justamente a figura do educador Paulo Freire. Uma ideia de educação ligada intimamente aos movimentos sociais, a partir de grupos e coletivos populares na luta constante contra as práticas educativas e culturais advindas das classes hegemônicas, ou seja, com um compromisso ético e político com uma nova disposição social. Contudo, a *Educação Popular*, assim como os outros signos da sociedade, não tem significado estático ao longo do fio histórico da educação brasileira.

Em um primeiro momento cabe uma reflexão do que seria isto que chamamos de *popular*. Mikhail Bakhtin (2008) ao abordar a *cultura popular* através da obra de Rebekais nos apresenta a ideia de que esta última só se define a partir da relação com a cultura oficial. Para o filósofo, ela - a *cultura popular* - seria um conjunto de conhecimentos indiretos definidos pela cultura letrada, ou seja, uma forma da cultura dita oficial categorizar aquilo que não faz parte da mesma. Portanto, uma análise do local do *popular* na sociedade ocidental deve levar sempre em consideração sua origem

¹⁴ BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968- Aprova a lei de organização e funcionamento do ensino superior**. Brasília, 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>

¹⁵ O milagre econômico é um período da ditadura militar no Brasil, que recebe este nome devido ao elevado e rápido crescimento econômico, ainda que posteriormente seja considerado um período paradoxal na economia.

epistêmica diretamente ligada ao *erudito*. Desta forma, devemos nos propor a pensar este enunciado para além do binarismo, comumente exposto, entre traços positivos ou negativos da manifestação cultural. O autor nos chama para um olhar a partir da vivacidade dos acontecimentos cotidianos, ou seja, partir da complexidade que reside em sua ambivalência e unicidade. Isto se faz necessário visto que o ato cultural, “não vive nem se movimenta no vazio, mas na atmosfera valorizante, tensa daquilo que é definido reciprocamente”¹⁶.

Nesta esteira, a educação de caráter popular na sociedade brasileira carregou consigo, até a década de 1950, o significado de uma educação direcionada ao “povo”. Na década de 40, por exemplo, a expressão *educação popular* era compreendida como uma educação elementar que pretendia se estender a todas as camadas populacionais. Consequentemente, esta difusão do ensino tinha características quantitativas ligadas, principalmente, com o fim do analfabetismo no País.

Já na década de 50, o Brasil vivia um processo de desenvolvimento econômico e modernização condicionados pela política desenvolvimentista de Vargas. E no campo educacional, é neste momento que é possível notar o início dos debates acerca dos métodos educativos para a alfabetização, em especial, dos jovens e adultos da nação. Provavelmente, um dos marcos mais importantes deste movimento é o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido em 1958, em que os diversos educadores participantes - dentre eles Paulo Freire - expuseram uma ampla diversidade de posições referentes às práticas educativas. Isto acaba por proporcionar um intercâmbio constante de ideias que serviu de pano de fundo para novas iniciativas.

Entretanto, é com a chegada da década de 60 que estas preocupações tomam novos rumos. É logo no início da década que a expressão “educação popular” será ressignificada, ligada a uma responsabilidade com a conscientização política da classe trabalhadora, uma verdadeira “educação do povo, pelo povo e para o povo”¹⁷. Diversos foram os movimentos com propostas inovadoras que alinhavam as ações educativas aliadas à valorização da cultura popular. Dentre estes movimentos, cabe destacar: O Movimento de Cultura Popular (MCP) criado em Recife no ano de 1960; A movimentação “De pé no chão também se aprende a ler” que teve a cidade de natal em 1961 como contexto; e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), que ocorreu na cidade de João Pessoa em 1962.

¹⁶ BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 7. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Hucitec, 2014, p.13-70. p. 30

¹⁷ SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4ª edição. Campinas: Autores Associados, 2013. p.317

O que podemos encontrar de comum entre estas experiências é que todas elas tinham como base uma educação anexada à cultura. Segundo Dermeval Saviani (2013), a síntese da orientação seguida pelos movimentos deste período reside no pensamento de Paulo Freire. Desta forma, pesquisar a *Educação Popular* nos dirige principalmente para o estudo do legado deixado por este educador. Todos os esforços deste por uma educação preocupada com a emancipação do oprimido, a partir de uma ótica do próprio oprimido e sua cultura.

O Recifeense Paulo Reglus¹⁸ Neves Freire, nasceu no dia 19 de Setembro do ano de 1921, no bairro chamado Casa Amarela. Logo menino, aos 10 anos de idade, foi morar à 18 quilômetros de Recife na pequena Jaboatão. É nesta cidade que ele conclui seu ensino primário, retornando à Recife e ingressando no ensino secundário no Colégio Oswaldo Cruz. Após concluídos os sete anos ginasiais, ingressou, aos 22 anos, na Faculdade de Direito do Recife. Inicialmente, Freire dedicou alguns anos de sua trajetória trabalhando no setor de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria), onde teve primeiro contato com a situação que o país enfrentava em relação à educação de adultos e trabalhadores.

Para que possamos compreender as ideias de Paulo Freire, em um primeiro momento, precisamos levar em consideração o contexto que estas surgiram: O nordeste do Brasil. É no contato com a pobreza e a falha das políticas públicas nesta região, que os questionamentos de Freire acerca da função da educação e posição do Educador começam a tomar forma. Em seu relatório apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, intitulado “*A educação de Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*”, o autor propunha, segundo Moacir Gadotti, que:

[...] a educação de adultos das Zonas dos Mocambos existentes no estado de Pernambuco teria de se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizados para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases.¹⁹

¹⁸ Segundo MAZIERO (1996), o nome do educador foi invenção de seu pai. Aparentemente, deveria ser Re-gu-lus, contudo houve um erro no registro do cartório.

¹⁹ GADOTTI, Moacir (org). **PAULO FREIRE: Uma biobibliografia**. São Paulo: Editora Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996. p.35

Nesta perspectiva, o educador chamava seus colegas a um novo olhar para com os alfabetizando. Uma visão que pretendia desmistificar a figura do indivíduo analfabeto que, apesar de não saber ler ou escrever, era detentor de conhecimentos, o que colocava a culpa do fracasso da escolarização destes sujeitos nas propostas pedagógicas anteriormente aplicadas. Em seu primeiro livro publicado no Brasil intitulado “*Educação como Prática da Liberdade*”, Freire nos apresenta as bases de sua perspectiva pedagógica. Nesta obra, podemos perceber seu compromisso filosófico e político com uma pedagogia que nos leva a pensar em *comunhão* com o oprimido e não *para* o mesmo. Ao contextualizar sua obra, o pedagogo nos apresenta um Brasil que vivia um processo de transição para uma sociedade democrática. Sendo assim, a educação neste momento, segundo o autor, tinha papel fundamental e, desta forma, seu método pretendia fazer com que as camadas populares adentrassem este processo de maneira crítica. Ou seja, fazia-se indispensável uma educação que propusesse ao indivíduo “a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época em transição”.²⁰

A partir disto, o pensamento freiriano expressa uma responsabilidade com uma transformação da realidade. Mas o que é esta *Pedagogia do Oprimido*? Se considerarmos que para freire o analfabetismo é considerada uma castração da capacidade do indivíduo de ler seu mundo, uma vez que impede de escrever sobre o que leu e, conseqüentemente, de refletir sobre a própria leitura. Este - o analfabetismo - seria um obstáculo para o exercício de uma plena cidadania do indivíduo. Desta forma, a educação, de forma crítica, deveria buscar a transição do sujeito da educação de uma consciência *ingênua* para uma consciência *crítica*. Uma educação voltada à *pronúncia* do Mundo. Este processo se iniciava na:

[...]vivência da situação popular (1º passo), de modo a identificar seus principais problemas e operar a escolha dos “temas geradores” (2º passo), cuja problematização (3º passo) levaria à conscientização (4º passo) que, por sua vez, redundaria na ação social e política (5º passo).²¹

²⁰ FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983. p. 59

²¹ SAVIANI, Dermeval. **Teorias Pedagógicas Contra-Hegemônicas no Brasil**. Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE. Foz do Iguaçu. v.10. nº2. pp 11-28. p 18

Nesta esteira, ao adotar alguns conceitos do marxismo, Paulo Freire analisa - em sua obra “Pedagogia do Oprimido” - que a *Luta de Classes* e o próprio capitalismo refletidos na educação têm sérios impactos na subjetividade dos indivíduos. Sendo assim, o educador afirma que a atividade educativa deveria ser uma *Práxis*, ou seja, uma ação que parte necessariamente de uma profunda reflexão compromissada com a transformação da realidade social. Para isto, a educação deveria ter uma forma ativa e dialógica. Isto posto, uma pedagogia libertadora exige do educador: certa humildade para reconhecer e respeitar a autonomia do educando e suas vontades; uma “consciência do inacabamento”, ou seja, uma constante mudança e inconclusão do processo educacional; além de uma constante luta pelos direitos dos educadores e sua constante formação. O que fica claro é que Paulo Freire, ao estruturar seu método pedagógico, pretende combater a posição que a humanidade se encontra. Rodeada de intensa publicidade e mitos, a sociedade tem se absterido de sua capacidade de decisão sobre o real. Nas palavras do próprio pedagogo:

[...] as tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma elite que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E quando julga que se salva seguindo prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito²²

Por fim, Freire faz questão de ressaltar, em toda sua extensa obra, a necessidade de observar o mundo ao nosso redor, “identificar potencialidades e desafios, compreendê-los”²³ em busca de uma nova existência. Uma educação que se posicione inteiramente contrária a educação dominadora e que nega a subjetividade e poda as capacidades criativas dos sujeitos.

Tomando isto por base, podemos compreender que a *Educação Popular* é um esforço pela mobilização e articulação direcionada à preparação das classes populares. É entender que, só destronando os moldes burgueses, é possível fazer um ensino e uma escola diferente. É justamente

²² FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra LTDA, 1983. p.51

²³ CECCON, Sheila. **A Educação Ambiental em Diálogo com os Princípios de Paulo Freire**. 2014. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3522/1/FPF_PTPF_01_0445.pdf> Acesso em 24 de agosto de 2019.

pelo fato dos princípios dessa educação residirem no âmbito da atuação política que descobrimos que “a educação popular tem graus diferentes, ela tem formas diferentes”²⁴. E é nestas extensa matiz de formatos que podemos, com os devidos cuidados, encontrar e analisar os Cursinhos Populares que hoje se encontram espalhados por todo o território brasileiro.

A ORIGEM DOS CURSINHOS POPULARES

Durante décadas os cursinhos particulares garantiram a entrada das camadas sociais mais altas nas universidades, reforçando seu caráter elitista. Contudo, no final do século XX, influenciado pela redemocratização e a luta de movimentos sociais, começam a surgir os primeiros cursinhos populares no Brasil. Primeiramente, com o objetivo de replicar a lógica dos cursinhos particulares, onde a estrutura se baseia em memorização, conceituação e prática exaustiva de exercícios, isto decorrente do que Whitaker nomeia de “efeito cursinho”²⁵, Entretanto, adaptado e ressignificado, foram influenciados pelas lutas de caráter popular, transformando-se em espaços que visam contrapor e diminuir as desigualdades sociais no acesso à educação. Os cursinhos começaram a ser idealizados a partir da ótica da educação popular freiriana. Logo, apresentando-se como uma alternativa e singularmente como uma resistência frente às estruturas díspares do país.

Para além de afirmarem o acesso ao conteúdo programático exigido pelas provas e vestibulares, possui em sua maioria, o propósito de edificarem uma educação emancipatória, cujo conhecimento prévio de cada integrante é levado em consideração, a fim de construir-se conjuntamente um novo. De modo consequente, esses espaços vão para além de ambientes educacionais, mas firmam-se como um ambiente de inúmeras lutas e construções coletivas, principalmente no que diz respeito ao acesso democrático ao ensino superior.

A partir das premissas em que os cursinhos populares se engendraram, acabaram por se estabelecerem vinculados às universidades públicas, com projetos de extensão e Diretórios ou centros acadêmicos²⁶. O primeiro cursinho popular nasceu na década de 90, pela Escola de Engenharia Politécnica da USP de São Carlos (Cursinho da Poli), dando vazão para inúmeros outros que se propagaram pelo país. Nesta mesma

²⁴ FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. **QUE FAZER - Teoria e Prática em Educação Popular**. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ.

²⁵ O “efeito cursinho” se evidencia quando os maiores percentuais de ingressantes no vestibular classificatório, provêm de candidatos que realizaram um ou dois anos de cursinho, especialmente os mais renomados.

²⁶ CASAUT, Raul da Costa. **Cursinhos Populares da UNESP: Histórico, Conquistas e Desafios**. 2019. 180f. Dissertação de Mestrado – Instituto de Química- Unesp/ Araraquara, 2019. [Orientador: Prof. Dr. Amadeu Moura Bego]

década, surgiu o cursinho do Centro Acadêmico Armando Salles de Oliveira, o curso do CAASO, ambos com a iniciativa de desenvolver um projeto para as camadas mais baixas, que não poderiam pagar por um cursinho particular. Apesar de encontrarem-se ligados a instituições públicas, é importante frisar que a existência destes cursinhos: “Não é uma política pública gratuitas dos governos estaduais/federais. Ela deriva dos movimentos sociais a partir de alunos dos Diretórios Acadêmicos das Universidades Públicas”.²⁷

Ainda que muitos cursinhos estejam ligados a instituições públicas de ensino superior, mostra-se necessário a apresentação, ainda que não seja o foco central deste artigo, do projeto EDUCAFRO. Fundado em 1993, no Rio de Janeiro, pelo Frei Davi Raimundo dos Santos, o projeto é o primeiro cursinho para negros, que ao decorrer de sua mobilização, rapidamente se expandiu em diversos núcleos. O EDUCAFRO (Educação para Afrodescendentes e carentes) tem como objetivo, além da proposta educacional para o vestibular, o auxílio a permanência destes jovens na faculdade, ainda que em instituições particulares, e realizam isso através de diversas iniciativas e ações comunitárias.²⁸

Desta forma, a partir da década de 90 os cursinhos populares começam a ganhar maior visibilidade e se expandirem pelos estados e cidades do país. Ainda que a maioria estivesse ligado a instituições acadêmicas ou ONG's, eles se desenvolveram com suas especificidades e das formas mais diversas possíveis. Dentre eles podendo ser gratuito ou possuindo a cobrança de uma baixa mensalidade, possuir parcerias privadas ou públicas, organizados por alunos de determinada instituição ou por comunidades religiosas. Em suma, os cursinhos populares podem ser analisados sob diversas perspectivas e a para este presente trabalho nos coube compreender, a partir de um estudo de caso, o cursinho popular da Unesp Franca- S.E.U.

O CURSINHO POPULAR S.E.U DA UNESP DE FRANCA

A partir da expansão notável dos cursinhos populares, aponta que “No início da década de 1990, começou a se constituir um número

²⁷ WHITAKER, D. C. Andreatta. **Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional.** In: *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. jul.-dez. 2010, Vol. 11, No. 2, 289-297

²⁸ BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2001): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior.** 2003. 170f. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Educação- USP/São Paulo, 2003. [Orientador: Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira]

significativo de experiências de Cursinhos em universidades públicas”²⁹. Os primeiros cursinhos da Unesp, surgiram exatamente neste período de forma ainda isolada, sendo pioneiro, o Cursinho CUCA- Curso Unificado Campus Araraquara- em 1994, onde posteriormente seguiu-se a criação dos demais cursinhos.

Dito isso, seguimos ao desígnio central dessa produção, que trata-se do Cursinho Popular da Unesp Franca S.E.U – Serviço de Extensão Universitária - que se encontra inserido na fundamentação do tripé universitário, que consiste em ensino, pesquisa e extensão, visando uma devolutiva à sociedade. O Cursinho S.E.U, é um projeto de extensão que nasceu conduzido pelos alunos da graduação e da pós-graduação da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”³⁰, no campus Franca de Ciências Humanas e Sociais, em 1996 como ainda um projeto piloto e oficializado em 1997. Inicialmente possuía um aspecto informal e seu funcionamento era gerido unicamente pelos alunos do campus, com o objetivo de auxiliar os filhos dos funcionários e servidores da universidade, na preparação para o vestibular. E foi apenas mais tarde que, reconhecido como pré-vestibular, adquiriu o nome de Cursinho Popular da Unesp- S.E.U.

Em tese, possui como um dos objetivos primordiais, facilitar o acesso de estudantes das camadas populares da cidade de Franca e região, às Universidades Públicas e por extensão promover o acesso mais democrático ao ensino. Ao ministrar uma educação alicerçada em uma proposta pedagógica popular, baseada no educador Paulo Freire, o cursinho visa uma educação complementar e de boa qualidade, que para além do vestibular, possa oferecer debates, construção de um pensamento crítico e crescimento intelectual.

Para embasar o debate por esse texto proposto, é fundamental a construção de uma trajetória histórica do cursinho, com um recorte do ano de 2019. Em razão disso, recorreremos a uma análise de fontes documentais, como as atas de reuniões pedagógicas e administrativas, o projeto político pedagógico, artigos e trabalhos sobre o tema realizados anteriormente e, por fim, nossa experiência empírica como membros atuantes do projeto³¹.

²⁹ CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino superior e universidade no Brasil**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, MENDES (org.) e outros, (2000). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 22

³⁰ A UNESP (Universidade Estadual Paulista) foi criada em 1976, a partir da incorporação de vários Institutos de ensino superior isolados, no estado de São Paulo. Decorrente de inúmeras mudanças o longo das décadas, o processo de redemocratização e a expansão da universidade, ocorreu uma aglutinação de algumas faculdades do interior. Hoje a UNESP conta com cerca de 24 campi ao longo de inúmeras cidades do estado de São Paulo. (UNESP, 2018). Acesso em: <<http://www.unesp.br/apresentacao/historico.php>>. Acesso em: 10 de dez. 2019

³¹ No cursinho S.E.U, Vinicius de Oliveira atua como professor de Filosofia e Gabriela Bollier como coordenadora pedagógica.

No momento presente, o cursinho funciona dentro das instalações da UNESP, possuindo uma sala para as aulas e outra para a secretária. O projeto de extensão conta com 240 cursistas, divididos em dois turnos, ou seja, 120 no noturno e 120 no diurno e, além do espaço das aulas, são oferecidas monitorias/plantões de dúvidas, que ocorrem no período da tarde. Os cursista também contam com alguns serviços e ambientes oferecidos pela faculdade, como a biblioteca, centro de vivência, posto de saúde e quadra esportiva.

Com o projeto se volta para as classes populares e estudantes de escola pública de Franca e região, o ingresso no cursinho é realizado mediante um processo seletivo, que ocorre a partir de análises socioeconômicas realizadas pelo PASEC- Projeto de análise socioeconômica do cursinho- que se encontra inserido dentro do grupo de estudantes de Serviço Social, o PETSS³²- Programa de Educação Tutorial de Serviço Social. Logo a partir da análise de 600 inscritos, formula-se uma lista de aprovados e outra de espera, que vai girando ao decorrer do ano letivo. Qualquer pessoa que esteja cursando ou já tenha finalizado o terceiro ano do Ensino Médio, tem o direito de se inscrever, não enfrentando nenhuma problemática por conta de idade.

Contamos com 60 membros entre professores, monitores e coordenadores. O corpo docente é formado em grande parte por alunos da graduação e da pós-graduação da UNESP Franca, distribuídos entre os cursos de História, Serviço Social, Direito e Relações Internacionais, mas há também aqueles que não possuem nenhum vínculo com a instituição. Para ingressarem com membros do projeto são realizadas bancas com aulas testes e dinâmicas com situações reais de sala de aula. É importante frisar que todos os professores e monitores são voluntários no projeto e tem como compromisso, além de ministrarem as aulas, participarem das reuniões mensais pedagógicas, frequentar as oficinas e ciclos de formação e se mostrarem ativos dentro dos projetos que eventualmente aparecem.

O calendário anual inicia-se com uma semana básica, onde nas primeiras três semanas de aula, geralmente em Março, temos a introdução dos conteúdos, questões sobre o funcionamento das Universidades, seus sistemas de reservas ou de cotas, permanência estudantil e também explicar como será o funcionamento das aulas ao decorrer do ano. Temos aos finais de semana Aulas do Livro e alternadamente simulados dos principais vestibulares. Durante a semana se distribuem as aula com conteúdos programáticos divididas em frentes (História Geral e do Brasil;

³² PETSS- Programa de Educação Tutorial de Serviço Social. (UNESP, 2018). Acesso em: <<https://www.franca.unesp.br/#1/graduacao/programa-de-educacao-tutorial/servico-social/home/>>

Trigonometria e Aritmética...) com a duração de um hora no período do diurno e cinquenta minutos no noturno.

Além de tudo, organizam-se ciclos de oficinas que ocorrem duas vezes por ano para os membros, mas também aberta para o público. Este é o momento onde ocorrem debates e palestras sobre diversos temas pertinentes para o cotidiano do cursinho, em complemento com as reflexões sobre educação popular e o papel de cada um dentro do projeto. O ciclo número 2 de oficinas do ano de 2019 foi composto pelas temáticas a seguir:

Saúde mental: como lidar com adoecidos
 Psicólogo Pedro Henrique Pereira e Pereira
História da Educação no Brasil
 Vinicius Moraes Machado de Oliveira e Flora Naomi
 Ono Sakata
Questão Racial na Educação Popular e Antirracista
 Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca.³³

Ainda como membros, conta-se com a coordenação, dividida em três funções (pedagógica, geral e administrativa) que composta por dez discentes, são responsáveis pela organização e administração do projeto como um todo. Estes dez membros recebem uma bolsa, concedida pela PROEX³⁴, como uma forma de custeio ao projeto. Além da reunião pedagógica realizada todo mês com os membros do projeto, que incluem os cursistas, é realizada uma reunião semanal administrativa, com o objetivo de resolução e discussão das demandas cotidianas do projeto, tal qual é aberta para qualquer integrante contribuir.

Um dos pontos mais significativos, para além da metodologia de ensino é a estruturação do projeto em si. Pois, partindo do pressuposto de uma educação e metodologia freiriana, o cursinho popular da UNESP Franca propõe uma construção conjunta, onde pelo Estatuto³⁵ vigente assegura-se que professores, monitores, colaboradores, coordenadores e cursistas são membros equânimes do projeto. Logo, partindo dessa ideia, todos os participantes são ativos no que diz respeito à construção, idealização, críticas e mudanças que acontecem ou podem vir acontecer internamente. Tais ações provêm de uma perspectiva emancipadora e que acredita nas edificações sem

³³ Cursinho Popular da Unesp Franca S.E.U. (2019, Agosto) Reunião Administrativa 2019 . [Ata]

³⁴ PROEX- Pró-reitoria de extensão universitária e cultura. (UNESP, 2017). Acesso em: <<https://www2.unesp.br/portal#!/proex/apresentacao13159/sobre>>

³⁵ CURSINHO POPULAR DA UNESP FRANCA S.E.U. **Estatuto do serviço de extensão universitária dos alunos da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”**. 2018. Disponível em: <<http://cursinhodaunesp-franca.blogspot.com/p/estatuto-do-seu.html>>

hierarquia, cujo conhecimento e vivência de cada pessoa tem algo a contribuir nesse ambiente plural e democrático, que o cursinho se empenha para ser.

ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E O VESTIBULAR, UM DILEMA

As próximas linhas do presente trabalho, serão palco para reflexões infundas acerca de um dos principais debates levantados quando o assunto é a atuação dos Cursinho Populares: A dicotomia entre os princípios freirianos para uma educação popular e o Vestibular. Um debate que só é possível a partir do momento que compreendemos que estes Cursinhos Pré-Vestibulares de caráter Popular são experiências profundamente brasileiras. Ou seja, resultado de narrativas históricas profundamente marcadas pelos signos culturais da colonialidade³⁶. Ao assumirmos esta característica, pretendemos colocar estes Cursinhos - em especial o ligado à UNESP de Franca - na posição de “processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”³⁷. Estes “entre-lugares”, como estruturou Homi Bhabha (2013), dão espaço para que novos signos de identidade surjam juntamente com novas estratégias inovadoras “de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”³⁸.

Sendo assim, os Cursinhos Populares têm existências de *fronteira* das constantes trocas e ressignificações ocasionadas nos encontros de uma cultura educacional européia altamente hierarquizada e excludente com as diversas propostas pedagógicas que vieram a aparecer nos rastros históricos brasileiros. Isto não quer dizer que sejam meros reflexos de uma sobreposição de todos estes acontecimentos. Neste sentido, Bhabha nos alerta:

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica.³⁹

³⁶ Conceito apresentado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, ressignificando o que anteriormente se referia como *colonialismo*.

³⁷ BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Editora UFMG. Belo Horizonte. 2013. p.20

³⁸ *ibidem*.

³⁹ *ibidem*. p.21 . (itálico do autor)

Portanto, é desta constante negociação que emerge o dilema epistemológico destes núcleos educativos. Dito isso, cabe apresentar que a primeira dificuldade ao abordar as contradições entre o exame Vestibular e Educação proposta por Freire reside em como estabelecer uma educação crítica uma vez que, esta prova, fundamentalmente é constituída de conteúdos específicos que, na maioria dos casos, não fizeram parte da trajetória escolar do indivíduo advindo da educação pública. Como se torna possível uma prática emancipatória se estamos presos a conteúdos que não se mostram aparentes no cotidiano do cursista? Com convicção, podemos afirmar que a resposta não reside na mera reprodução dos conteúdos cobrados no exame direcionados às camadas populares. Isto não é Educação Popular, afinal estaríamos por repetir os modelos de uma educação que só busca a capacitação técnica do indivíduo. Então, qual caminho devem trilhar as práticas pedagógicas do projeto?

Este questionamento nos leva à uma próxima problemática. No Cursinho S.E.U todos os professores do projeto são voluntários, cada qual com vivências e perspectivas educacionais das mais diversas. Como podemos garantir que cada um destes membros está comprometido com uma educação nos moldes que aqui tratamos? O projeto encontrou uma primeira resposta nas oficinas de capacitação, que despertaram novos debates quanto a realidade de todos sujeitos que compõem o cursinho. Dentre estes debates podemos destacar um em especial: Como incentivar que o estudante desenvolva uma postura crítica perante ao conhecimento e à educação tradicional? O professor Dr. Dagoberto José Fonseca, por exemplo, em sua oficina de capacitação trouxe novas formas de traçar os caminhos necessários para o ensino das matérias exigidas pelo vestibular, colocando estas como última etapa da aula, ou seja, guiar o ensino a partir das atividades diárias do estudante. Esta tarefa torna-se mais complicada se considerarmos que estamos preparando os cursistas para um ambiente altamente tradicionalista e elitizado que é a Universidade no Brasil. Um espaço que não foi pensado para as classes populares e que ainda engatinha quando se trata da estrutura que essa instituição disponibiliza para a permanência destas classes na mesma.

Nesta esteira, pensar na relação Cursinho-Universidade nos leva a assumir mais um distanciamento da Educação Popular proposta por Freire, devido ao fato do Cursinho S.E.U, como está descrito em sua sigla, ser um serviço de extensão universitária. Ou seja, tem estrutura e recursos proporcionados pela instituição e, conseqüentemente, responde diretamente aos interesses e exigências da mesma. Exatamente o oposto do apresentado por Paulo Freire, se considerarmos que o pedagogo pensava em uma

educação livre e independente. Mesmo que a UNESP conceda, através da Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura (PROEX), uma certa autonomia para o projeto, o mesmo ainda se vê pressionado com os critérios de análise da efetividade e importância do projeto, que se resumem ao número de aprovados nos vestibulares anualmente. Critérios estes que acabam por ignorar os impactos sócio-culturais do projeto. Isto não quer dizer que não seja possível readaptar o modelo freireano em instituições que respondam a uma hierarquia específica - inclusive é dentro destas que encontramos a maioria dos projetos de educação popular - mas se pensarmos no ideal popular, veremos que a educação deveria ser totalmente livre e autônoma.

Dito isto, certamente poderíamos dissertar por diversos parágrafos sobre os desafios e dilemas que esta dicotomia gera nos Cursinhos Populares - sejam eles independentes ou institucionalizados. Contudo, a Educação Popular, como também nos lembra Freire, deve ser uma “Pedagogia da Esperança”. Isto nos leva a deslocar nosso raciocínio para as aproximações com a Educação Popular e para o que, provavelmente, são as características mais interessantes destes pré-vestibulares de característica popular. Ou seja, refletir quanto ao carácter inovador que é gerado nesta existência de *fronteira* entre a educação tradicional - na figura do Vestibular - e uma educação libertadora.

Para que possamos pensar estas aproximações com o ideal freireano, por parte do S.E.U., precisamos entender que estas não serão, na maioria dos casos, encontradas na aplicação do método de ensino que o pedagogo em questão propôs. Mas, sobretudo na forma em que o cursinho e seus membros pretendem ocupar o espaço de maneira alternativa. Mesmo dentro dos muros da Universidade e com, somente, duas salas em sua responsabilidade o projeto se esforça para que seja um ambiente altamente acolhedor para todos aqueles que o procuram. Portanto, sua inovação se dá na maneira como se estabelecem as relações entre os participantes deste espaço, para além da sala de aula.

Desta forma, se faz presente, em diversos momentos de interação entre os membros do projeto - sejam estes as reuniões programadas ou os encontros informais -, um constante debate sobre quais as preocupações e responsabilidades necessárias quando se faz parte do processo de formação de um indivíduo. O que certamente contribui para a formação do(a) próprio professor(a), coordenador(a) ou colaborador(a) do Cursinho, visto que incentiva o(a) mesmo(a) a buscar, no conhecimento já produzido, alternativas para como tornar o ambiente o mais livre possível para que o cursista tenha um processo de formação crítica. Neste sentido, Hugo, estudante do Cursinho S.E.U em 2018 nos diz:

[...] E acho que foi sim de grande valia pra todo mundo que cursou e não faltou nada assim, o cursinho deixa bem livre para os alunos escolher as aulas que eles querem participar mais, o que eles querem fazer, mas o cursinho também dá todo apoio pra quem quer aprender sobre “tal” matéria. O uso de aulas extras dos livros, simulados, a biblioteca... ter acesso à tudo isso é de grande valia para atingir tudo que você quer aprender.⁴⁰

Por fim, o momento em que é possível notar a capacidade transformadora do Cursinho S.E.U., assim como de outros Cursinhos Pré-Vestibulares Populares, é quando os cursistas saem do projeto e podemos saber destes o que representou a época dentro do cursinho na vida dos mesmos. Como nos mostra Karine, estudante do S.E.U. em 2017:

Em relação ao cursinho eu só consigo avaliar ele positivamente e ele contribui muito na minha formação, pois a partir do dia em que eu entrei no cursinho eu tive uma outra visão de mundo, abriu e expandiu meus conhecimentos. Acredito que é essencial pra quem consegue estar dentro desse ambiente, aproveitar essa oportunidade, porque o cursinho é um crescimento além do intelectual...o cursinho foi um intensivo para meu desempenho no vestibular, e apesar de trabalhar e fazer o cursinho ele contribuiu muito, porque os professores entendiam bem essa necessidade. Como a gente fazia a noite o conteúdo era adaptado pra essas pessoas que trabalhavam e estudavam. É muito bacana e com certeza o cursinho me ajudou totalmente com os vestibulares, tanto a preparação de estudos e de emocional, porque a gente recebia um apoio incrível dos professores.⁴¹

Por conseguinte, o que conseguimos concluir é que, mesmo com o duro impasse entre o modelo popular e a preparação para o vestibular, o Cursinho S.E.U se mostra aceso na busca por uma nova sociedade. Uma

⁴⁰ Hugo, entrevista concedida à Carolina Silva Canno. 2019. *In*: CANNO, Carolina Silva. **A importância do Cursinho Popular da Unesp Franca para jovens das classes populares na sua luta para ingressar na universidade.** TCC (Serviço Social)- Faculdade de ciências humanas e sociais, UNESP Franca. Franca, 2019.

⁴¹ Karine, entrevista concedida à Carolina Silva Canno. 2019. *In*: CANNO, Carolina Silva. **A importância do Cursinho Popular da Unesp Franca para jovens das classes populares na sua luta para ingressar na universidade.** TCC (Serviço Social)- Faculdade de ciências humanas e sociais, UNESP Franca. Franca, 2019.

realidade que nos permita o acesso ao conhecimento em sua forma mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observamos, os Cursinhos Pré-Vestibulares Populares têm ganhado cada vez mais visibilidade por todo o território nacional. Estruturados das mais diversas formas, vem trazendo para dentro do território da educação novos questionamentos acerca da Universidade e suas complexas contradições. Por mais que não nos propusemos a trabalhar as estatísticas existentes sobre os resultados dos Cursinhos, cabe a nós ressaltar que este trabalho de análise vem sendo feito constantemente, como podemos observar nas obras de Carolina Canno, Maísa Stefani Soares, Vitor Hugo Costa Carvalho, Raul da Costa Casaut, entre outros que se debruçaram sobre os dados produzidos por estes cursinhos.

Desta forma, ao observarmos os indicadores do S.E.U - além de levarmos em consideração a prática empírica dos dois autores deste trabalho - tivemos a oportunidade de compreender que este projeto representa, para os que compuseram o espaço, uma nova oportunidade para o reencontro com os estudos em um espaço de sociabilidade inovadora.

Cabe aqui reforçar a ideia já apresentada de que os altos custos dos cursinhos particulares, somados a uma grande defasagem do ensino público em relação ao particular, consolidou o ensino superior em um ambiente altamente elitizado. Isto, conseqüentemente, faz com que a Universidade pública, especialmente no ano de 2019, se encontre num momento de repensar suas estruturas de permanência dos estudantes cotistas, num país que historicamente colocou a educação na categoria de gasto e que continua exercendo cortes que dificultam a atualização do ambiente universitário. Sendo assim, os moldes de ensino que continuam a serem perpetuados no território brasileiro, somente contribuem para um não favorecimento daqueles que não têm condições para o custeio de uma instituição privada, mantendo os mesmos nas margens da sociedade.

Finalmente, as contradições, entre um ensino tradicional tecnicista e uma educação libertadora, enfrentadas pelos Cursinhos Populares servem, sobretudo para nos mostrar como estes surgem do anseio popular por uma nova sociedade mais igualitária. Não nos resta dúvidas de que para alcançarmos esses objetivos, é necessário que haja um compromisso, por parte do setor público, com a melhoria de todos os níveis de ensino, através de políticas efetivas contra a pobreza. Além disto, temos de voltar nossos olhares para as inúmeras experiências alternativas no campo da educação - espalhadas pelo território nacional - e seus resultados. Buscando, desta

maneira, criar novas estratégias para uma transformação efetiva da sociedade excludente que vivemos.

REFERÊNCIAS

BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2001):** a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior. 2003. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. 7. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Hucitec, 2014.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968-** Aprova a lei de organização e funcionamento do ensino superior. Brasília, 1968. Disponível em: << <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>> Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. **Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911** – Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: <<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>>> Acesso em: 21 jan. 2020.

CARVALHO, Vitor Hugo Costa. **Limites e possibilidades de uma proposta de gestão coletiva:** cursinho popular da Unesp-Franca. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Política e Gestão Educacional) - Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2014.

CECCON, Sheila. **A Educação Ambiental em Diálogo com os Princípios de Paulo Freire.** 2014.

Disponível em:<http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3522/1/PF_PTPF_01_0445.pdf> Acesso em 24 de agosto de 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURSINHO POPULAR DA UNESP FRANCA S.E.U. **Estatuto do serviço de extensão universitária dos alunos da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”.** 2018. Disponível em: <<<http://cursinhodaunesp-franca.blogspot.com/p/estatuto-do-seu.html>>> Acesso em: 21 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

- GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire/ Brasília, DF: UNESCO, 1996.
- MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002.
- MAZIERO, José Carlos. Paulo Freire: um homem do seu tempo. **Comunicação & Sociedade**, n. 25, p. 95-113, 1996.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/jun/jul/ago. 2000.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F . **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.
- PETSS- **Programa de Educação Tutorial de Serviço Social**. (UNESP, 2018). Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/#!/graduacao/programa-de-educacao-tutorial/servico-social/home/>>> Acesso em: 21 jan. 2020.
- PROEX- Pró-reitoria de extensão universitária e cultura. (UNESP, 2017). Disponível em <<[>>](https://www2.unesp.br/portal#!/proex/apresentacao13159/sobre) Acesso em: 21 jan. 2020.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, 2005, p.118-142.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- _____. Teorias Pedagógicas Contra-Hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**, v. 10. n. 2. p 11-28.
- WHITAKER, D. C. Andreatta. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 289-297, jul./dez. 2010.

MULHERES CIENTISTAS EM DISCURSOS NAS MÍDIAS DIGITAIS: RELAÇÕES DIALÓGICAS E POLIFÔNICAS

GOMES, Kalem Kanyk Fernandes¹
RIBEIRO NETO, Glênio Rodrigues²
OLIVEIRA, Pâmella Rochelle Rochanne Dias de³
SILVA, Francisco Vieira da⁴

INTRODUÇÃO

O conceito de gênero denota uma diferenciação que, na lógica ocidental tradicional, funciona por meio de dicotomias, tais como: masculino x feminino, macho x fêmea e homem x mulher. Com base nessa dicotomia, a sociedade organiza-se e se estrutura em torno de normas e práticas que definem os papéis sociais que devem ser exercidos pelos sujeitos, com base em características biológicas. Pode-se dizer que a diferenciação do gênero obedece às noções de masculino e feminino, construídas socialmente, enquanto o sexo corresponde às diferenças biológicas entre estes. Apesar de ser considerado um exemplo preponderante de distinção construído em decorrência da divisão social do trabalho, ainda há uma preeminência de homens e mulheres em ocupações determinadas por fatores biológicos (KANTER, 1993).

Historicamente, a participação das mulheres na constituição do pensamento científico é tão antiga quanto à gênese do que viria a ser considerado o fazer científico. Em inúmeras civilizações, houve presença ativa das mulheres no campo da medicina, até mesmo antes desta ser institucionalizada. Na Grécia antiga, por exemplo, sabe-se que o estudo da filosofia natural era aberto ao público feminino. Já durante a Idade Média, os conventos foram importantes espaços educacionais para as mulheres e, em

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: kallemkannyk@hotmail.com

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: gleniorodriguesribeiro@gmail.com

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: pamella_rochelle@hotmail.com

⁴ Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br

alguns desses mosteiros, foram oferecidas oportunidades para que estas colaborassem para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas (CORTES, 2017).

O século XI viu surgir as primeiras universidades e, ao mesmo tempo, as mulheres, em sua maioria, foram excluídas do acesso à educação superior, principalmente em cursos de Ciências Exatas e da Terra. Já no século XVIII, apesar da consolidação dos papéis de gênero, as mulheres foram protagonistas em grandes avanços científicos. De acordo com Cortes (2017), durante o século XIX, deu-se a exclusão das mulheres da maior parte da educação científica formal, porém, durante o mesmo século e no decorrer do mesmo período, estas começaram a ser aceitas nas sociedades eruditas. Assim sendo, ao final do século XIX, a ascensão da faculdade de mulheres propiciou não somente empregos para mulheres cientistas, como grandes oportunidades de educação. (CORTES, 2017)

As últimas décadas apresentaram alguns avanços no que se refere à inserção e à participação das mulheres no campo da ciência. A presença feminina em áreas de atuação predominantemente masculinas, como nas ciências exatas, tecnológicas, da saúde entre outras, tem desencadeado discussões e estudos referentes às relações de gênero. De modo geral, sabe-se que a ciência é feita por homens e mulheres e existem diferenças de gêneros como em qualquer outra área do conhecimento. Historicamente, a cientista política americana Foutain (2000) considera que as mulheres “inovadoras” são menos evidenciadas e pouco representadas em setores com responsabilidade primária pelo desenvolvimento científico e tecnológico, mesmo em tempos de uma sociedade marcada pela informação.

Em concordância com o que foi discutido acima, entende-se que a atuação da mulher na ciência é acompanhada por dificuldades e que há uma acentuada diferença de representação desta, quanto a do homem na história. Assim, torna-se compreensível que talvez, no meio de divulgação científica, haja também um menor número de mulheres. Porém, percebendo essa necessidade de abordagem e como forma de evidenciar trajetórias e conquistas de mulheres cientistas, mídias digitais como *blogs* e portais de notícias divulgam narrativas que incluem depoimentos e apresentação de premiações recebidas por mulheres que desenvolvem trabalhos científicos, contribuindo assim para a visibilidade destas.

Para nossa análise, retomamos conceitos defendidos pelo filósofo russo, Mikhail Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004) e *Estética da Criação Verbal* (2003), referentes às noções de dialogismo e polifonia. Enquanto o dialogismo caracteriza-se pelo princípio da linguagem, a polifonia é caracterizada por vozes polêmicas em um discurso. Logo, essas categorias serão abordadas e evidenciadas com mais detalhes no desenvolvimento desse artigo.

Em vista disso, foram elencados os seguintes objetivos para o presente trabalho: i) investigar as relações dialógicas e polifônicas em notícias que versam sobre a inserção da mulher na ciência, a partir de discursos veiculados em *blogs* e portais de notícias; ii) relacionar a produção de discursos sobre a mulher cientista com as relações dialógicas e polifônicas na teoria bakhtiniana. Quanto à metodologia utilizada para o desenvolvimento do artigo, segue-se uma análise descritivo-interpretativa, mediante uma abordagem qualitativa, ancorada na Análise Dialógica do Discurso (ADD).

O *corpus* da pesquisa contempla duas materialidades, disponíveis em dois *blogs* e portais de notícias distintos: o *Ciência & Mulher* e o *Correio Brasiliense*. Estas materialidades retratam histórias de mulheres cientistas que versam sobre as trajetórias, estratégias de resistência e conquistas alcançadas.

O referente capítulo estrutura-se em três seções, além desta introdução. No primeiro momento, além dos comentários de cunho introdutório, discutem-se os conceitos de dialogismo e da polifonia; o segundo tópico abrange a análise propriamente dita das materialidades que correspondem ao *corpus* da pesquisa; e logo após, constam as considerações finais das questões tratadas no capítulo

O DIALOGISMO BAKHTINIANO E A POLIFONIA

Antes de nos determos especificamente nos conceitos selecionados e desenvolvidos por Michael Bakhtin, faz-se preciso ter em mente que, para o autor, os sujeitos são construtos sócio-históricos imersos em determinadas sociedades, sendo produzidos por um conjunto de vozes e ações. Concepção que se estende para o âmbito da linguagem, sendo esta compreendida como necessariamente social, possuindo uma essência dialógica que deve ser concebida na perspectiva de que toda palavra é perpassada pela palavra do outro. Assim, como explica Bakhtin (2004), o dialogismo instaura a natureza interdiscursiva da linguagem, na medida em que pode ser pensado como, “as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2008, p. 19).

O dialogismo é concebido como um conceito fundante dentro do Círculo de Bakhtin que tinha como proposta constituir um modo diferente de apreender a natureza complexa dos enunciados (BESSA, 2016, p. 17). O que significa dizer que a linguagem, o sujeito em seus diversos aspectos e a própria vida seriam constituídos por atos dialógicos.

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida

é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Nesse sentido, a palavra seria dialógica na medida em que a própria vida assim é constituída. Observamos, então, que antes de pensar a linguagem propriamente dita, o autor nos convida a perceber como o sujeito se constitui por meio e em meio às relações dialógicas, no sentido de que cada ato humano se dá em função de uma interação com o outro, sendo, portanto, responsivo. Assim, “ser significa ser para o outro e, através dele, para si” (BAKHTIN, 2003, p. 341). Bessa (2016, p. 19) afirma que em meio a esse embate de ideias e vozes o sujeito, “se transforma em outro e transforma o outro. São sempre outros, portanto, que por meio da linguagem e no território das relações dialógicas, se constituem no espaço-tempo da existência”.

É na relação com o outro que o valor dos enunciados é construído, ou seja, o que permitiria a compreensão da enunciação seria justamente o movimento dialógico em que nossos dizeres se confrontam com os dizeres dos outros. Na medida em que nos julgamos “[...] do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim, levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 35-36). Tezza (2005, p. 211) explica que a natureza da linguagem é inelutavelmente dupla, no sentido de que, na perspectiva bakhtiniana nenhuma voz fala sozinha, estando a palavra de um, “contaminada pelo olhar de fora do outro”, que lhe atribui sentido e acabamento.

Na perspectiva bakhtiniana, as relações dialógicas só ocorrem se existirem no mínimo duas vozes, enunciações, mesmo que uma dessas se manifeste de maneira responsiva por meio do silêncio. A linguagem possui, assim, uma essência dialógica e complexa, pois carrega inúmeras relações dialógicas presentes nos diversos discursos que ora se complementem ora se negam por meio dos enunciados que emergem em dados momentos sócio-históricos. Podemos compreender o dialogismo como um contínuo embate que se dá entre “diversos discursos que configuram uma sociedade, sendo o confronto entre esses enunciados elaborados e desenvolvidos no contexto histórico-social, bem como a confrontação entre os valores e ideologias do

eu e os valores e ideologias do outro” (CAMPOS; SOUZA; STIEG, 2011, p. 41).

Para Bakhtin (2003b), existem relações dialógicas até mesmo entre enunciados que se desconhecem, uma vez que, “dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si” (BAKHTIN, 2003b, p. 320), ao se tocarem no terreno de um tema ou pensamento comum. Desse modo, as relações dialógicas seriam relações entre toda espécie de enunciados no processo comunicativo, o que configuraria um dialogismo não intencional que só ocorre se entre esses enunciados distantes existe pelo menos “[...] alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.)” (BAKHTIN, 2003b, p. 331).

Uma questão importante para se compreender é que vão existir relações dialógicas sempre que em um enunciado se manifesta a voz de outro ou de uma pluralidade de vozes. De acordo com Bessa (2016, p. 21), podemos falar de relações dialógicas entre enunciações como um todo, com partes isoladas desse todo e com uma palavra isolada nele, considerando a manifestação da fala “com ressalva interna”, com a qual se pode interagir e a qual se pode responder. Bessa (2016), partindo de Bakhtin (2010), ainda afirma que as relações dialógicas vão ser possíveis “no âmbito da diversidade de trocas comunicativas realizadas sob o uso do signo, não necessariamente a palavra, ainda que ele centre suas reflexões mais especificamente na palavra literária” (BESSA, 2016, p. 21-22).

Um pouco diferente do dialogismo, que seria o princípio constitutivo da linguagem, a polifonia caracteriza-se por vozes polêmicas em um discurso, as quais demonstram uma impossibilidade de perceber as palavras como signos neutros, já que estas são diretamente afetadas pelos conflitos sócio-históricos que alcançam os falantes de determinada língua, sendo, pois, impregnadas pelos valores e vozes destes (CAMPOS; SOUZA; STIEG, 2011, p. 43). Bakhtin (2010) trata do conceito de polifonia na sua obra, *Problemas da Poética de Dostoiévski*, pensando o que classifica como romance polifônico ao afirmar que Dostoiévski teria sido o único autor polifônico por utilizar as características específicas e centrais dessa categoria. Tais características são resumidas por Tezza (2011), enquanto,

1. O inacabamento orgânico da narrativa, para que a estrutura romanesca não se monologize a favor de um ponto de vista dominante, ela é uma estrutura inacabada. O “realismo em sentido superior” de Dostoiévski está no fato de que sua representação da consciência é também uma representação da nossa consciência viva, que não se encerra jamais, que não pode ser finalizada

de fora (exceto quando morremos, e o outro nos finaliza). 2. Como conseqüência do inacabamento, o romance polifônico vive sob uma presentificação permanente; é o império do momento presente, o perpétuo limiar do futuro. 3. No romance polifônico a estrutura realiza-se a partir do olhar do herói – não há nada que o narrador saiba sobre ele que ele já não saiba sobre si mesmo – em Dostoiévski, o narrador jamais encerra o mundo do herói. Na polifonia bakhtiniana, um homem nunca coincide com ele mesmo: jamais se reduz a um objeto mudo de conhecimento; o personagem é um sujeito, não um objeto. 5. A idéia, no romance polifônico, é sempre um evento vivo (TEZZA, 2011, p. 3).

Um dos aspectos mais importantes do conceito de polifonia está vinculado à condição dos personagens no romance, por meio de uma relação ética entre o autor e questões que foram objeto de considerações por Bakhtin (2010). Pensando a relação personagem-autor, Bakhtin (2003, p.338) afirma que a nova estrutura da “imagem do homem é a consciência rica do outro, rica em conteúdo e plenivalente, não inserida na moldura que conclui a realidade, consciência essa que não pode ser concluída por nada...”. Tal consciência do outro não estaria inserida na moldura da consciência do autor, mas se revelaria fora e ao lado desta, de maneira que o autor entraria em relações dialógicas com a mesma, percebendo assim, “a potencialidade dialógica como forma específica de interação entre consciências isônomas e equivalentes” (BAKHTIN, 2003, p.338). O filósofo russo procura mostrar que a representação dos personagens em Dostoiévski é principalmente uma representação de consciências que interagem e dialogam entre si, embora se mantenham individuais e intocáveis.

A polifonia pode ser percebida como aspecto que constitui o processo de enunciação, na medida em que se transporta diretamente ao enunciado, trabalhar com este conceito requer situá-lo no acontecimento de uma narrativa procurando perceber o quem da ação e não apenas o quê. Para Bezerra (2005), esta pode ser definida pela convivência e pela interação e um mesmo espaço do romance,

[...] de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo. Essas vozes e consciências não são objeto do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos. A consciência da personagem é a consciência do outro, não se objetifica, não se torna

objeto da consciência do autor, não se fecha, está sempre aberta à interação com a minha e com outras consciências e só nessa interação revela e mantém individualidade. Essas vozes possuem independência excepcional na estrutura da obra, é como se soassem ao lado da palavra do autor, combinando-se com ela e com vozes de outras personagens. (BEZERRA, 2005, p. 194-195).

Debruçar-se sobre a questão da polifonia acaba por nos levar a perceber, entre outras questões, como os indivíduos mantêm suas particularidades em meio a outras individualidades, bem como, os modos pelos quais estes se inscrevem na realidade social. De maneira mais específica, nesta proposta de análise, procuramos perceber a presença da polifonia através das narrativas jornalísticas, na medida em que estas procuram dar conta da complexidade dos jogos sociais que se manifestam nos acontecimentos e fatos noticiosos, os quais são atrelados por disputas de sentido que são produzidos por meio das fontes e personagens entrevistados.

RELAÇÕES DIALÓGICAS E POLIFÔNICAS NA CONSTITUIÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE AS MULHERES CIENTISTAS

As materialidades escolhidas para compor o *corpus* desse trabalho surgem do recorte de notícias veiculadas nos *blogs Ciência & Mulher e o Correio Brasiliense*. Estas apresentam trajetórias, conquistas e premiações de mulheres cientistas que atuam em áreas distintas e prestigiadas. As análises partem de ponderações de Bakhtin (2004; 2003) acentuadas no tópico anterior, especificamente em torno do dialogismo e da polifonia.

A trajetória das mulheres na ciência é estabelecida numa cultura fundamentada no “modelo masculino de carreira” (VELHO, 2006), que abrange compromisso em tempo integral para o trabalho, eficiência em pesquisas, relações acadêmicas competitivas e a valorização de atributos masculinos que, de certa forma, dificultam, diminuem e direcionam a participação das mulheres nesse campo. Nessa perspectiva, pode-se concordar com Tabak (2002, p. 49), ao citar, “que é muito mais difícil para a mulher seguir uma carreira científica numa sociedade ainda de caráter patriarcal e em que as instituições sociais capazes de facilitar o trabalho da mulher ainda são uma aspiração a conquistar”.

Isso posto, comecemos então, pela notícia exposta no *blog Ciência & Mulher*, no dia 6 de junho de 2017, a qual compõe a categoria “Mulheres em foco”, que retrata o depoimento de Eve Forster, doutoranda em neurociência cognitiva na Universidade de Toronto, no Canadá.

Figura 2: *Print* de notícia

Fonte: acervo dos autores

De imediato, o enunciado chama a atenção do leitor por expor em letras grandes e em negrito, o título da notícia que diz, “Como uma mulher na ciência, preciso esconder minha feminilidade para ser levada a sério” (CIÊNCIA & MULHER, 2017, s.p.), notadamente, pode-se identificar a distinção de posições sociais historicamente estabelecidas. Tomando como direcionamento as palavras de Forster, pode-se entender que há uma regra em seu campo de atuação que dita um padrão de cientista, esse, refere-se a figura masculina, já que, a cientista afirma que deve ocultar seu caráter e atitudes de mulher, para que suas pesquisas e ponderações sejam consideradas com seriedade. O fato pode ser evidenciado pela imagem que precede o título, na ocasião, a cientista está em um laboratório ao lado de um colega de profissão do sexo masculino, e ambos estão vestidos igualmente com jaleco, ela de cabelos presos, como “manda” o ritual estabelecido pela profissão.

Ao tratar sobre a enunciação Bakhtin (2004, p. 112) orienta que essa é “[...] produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados [...]”. E ainda, que a palavra tem duas faces elementares, pois emana de alguém e se dirige a alguém. Daí, pode-se entender o caráter dialógico da enunciação que afirma, de acordo com concepção bakhtiniana, que não pode acontecer diálogo sem que haja no mínimo duas enunciações, mesmo que o enunciado do outro seja o silêncio no momento responsivo. Desse modo, é possível identificar no enunciado introdutório da notícia uma relação dialógica com elucubrações defendidas por Chassot (2003) em seu livro “A

ciência é masculina? ”, as quais defendem a ideia de que não só a ciência, mas quase toda a produção intelectual ainda é masculina, apresentando a baixa participação das mulheres na ciência, a qual pode ser caracterizada pela invisibilidade da figura feminina.

Chassot (2003) assinala ainda, que durante muito tempo mulheres, na tentativa de fazer parte da produção científica, usaram pseudônimos masculinos, ou apenas o sobrenome, e assim como Eve Forster, se vestiam de homens para esconder sua identidade feminina, pois caso fossem descobertas, seus estudos não receberiam credibilidade nem validade alguma. Ao atentar para o corpo do texto que estrutura a notícia, pode-se perceber que se trata de um relato da cientista, no qual ela descreve com exatidão experiências profissionais e os obstáculos por ela enfrentados para exercer uma profissão que historicamente foi atribuída ao homem. De início, Eve Forster relata: “Quando estou no laboratório, me visto tão invisivelmente quanto posso. Eu uso jeans escuros, camisas de mangas longas sem graça, moletons e sapatos casuais. Meu cabelo é preso em um coque desleixado, e minha maquiagem é mínima” (FORSTER, 2017, s.p).

A fala da cientista coloca em evidência sua insatisfação em usar tais vestimentas, o modelo do cabelo e pouquíssima maquiagem em seu local de trabalho, pois práticas como essas, escondem seu lado feminino, a ponto de sentir-se invisível, causando-lhe um certo desconforto. Percebe-se também a subordinação ao homem, pois se ela insistir em exibir seu lado feminino, talvez seja até impedida de exercer sua profissão, já que suas pesquisas não serão entendidas como relevantes. Para que isso não aconteça, de acordo com o relato da cientista, ela preferiu vestir-se com trajes aparentemente masculinos, o que indica sua concordância com os “mandamentos” a ela atribuídos. Aqui, podem-se identificar relações dialógicas e polifônicas com elucubrações de Freire, em torno do termo “astúcia” para designar os processos e procedimentos dos dominadores (as) sobre os (as) dominados (as), sem o uso da violência (FREIRE, 1995, p. 23).

No caso da neurocientista Eve Forster, não foi preciso que usassem da violência para convencê-la a modificar seus modos de vestir em seu ambiente de trabalho, mesmo isso não a agradando. É a partir dessa questão que Freire (1995) acentua ser a astúcia dos opressores (as) que convence seus oprimidos (as) de que as coisas são de tal modo, porque assim sempre foram; e que suas ideias e projeções são as mais válidas e desejáveis. Isso talvez explique as diversas situações de subordinação, opressor x oprimido, enfrentadas pela mulher desde sua infância, quando tratada como inferior ao irmão, posteriormente ao marido e em tempos mais modernos, aos colegas de trabalho e até mesmo o patrão.

Forster continua seu relato de experiência enfatizando que um dia resolveu estrear um penteado feminino sem coque na mesma ocasião em que

iria aplicar um exame em uma turma de psicologia na Universidade de Toronto, na época, era assistente de professor na instituição. “Um aluno me perguntou o que eu achava que cairia na prova, então esbocei os tópicos que seriam abordados. Ele me deu um olhar de ceticismo³ e começou a me dizer o que realmente deveria ter no exame” (FORSTER, 2017, s.p). A atitude do aluno em confrontá-la na sala de aula, contrariando sua autoridade, assustou Forster, “por um momento, fiquei congelada em choque [...] Nenhum estudante jamais havia falado comigo assim antes. Nada do que eu dissesse poderia convencê-lo da minha autoridade” (FORSTER, 2017, s.p). O discurso entendido como ofensivo pela então monitora remete novamente ao conceito de polifonia descrito por Bakhtin (2010), já que este, expressa marcas de machismo, de um homem que não aceita ser instruído e receber ensinamentos de uma mulher, mesmo que de forma velada. Eve Forster afirma mais adiante não saber quais os motivos da atitude do aluno, “eu nunca saberei se o comportamento do meu aluno estava ligado ao meu penteado, suas ações são compatíveis com a construção de evidências de que as mulheres cientistas são levadas menos a sério quando se vestem de uma maneira feminina” (FORSTER, 2017, s.p). A descrição do ocorrido feita pela pesquisadora dialoga perfeitamente com o modelo da “primeira mulher” abordado por Lipovetsky (1997), ao descrever sobre esta, o autor discorre ser a Mulher, um mal necessário destinado para atividades sem luz, ser inferior, sem valor ou menosprezado pelos homens (LIPOVETSKY, 1997, p. 230).

Mesmo exercendo uma tarefa de prestígio, a cientista afirma que “no dia seguinte o coque no cabelo estava de volta”, o que mais uma vez evidencia a subordinação ao sujeito homem e o medo, por trabalhar em um ambiente hostil e repressor. “Eu me senti minimizando minha feminilidade, voltando a um uniforme que me fazia sentir mais confortável no meu local de trabalho” (FORSTER, 2017, s.p.). O que denota que para se sentir mais confortável enquanto trabalhava, esta precisou adequar-se ao “padrão” de cientista mulher exigido naquele ambiente, fortalecendo o diálogo com a teoria do “domínio social do masculino sobre o feminino” (LIPOVETSKY, 1997, p. 228).

De acordo com Bakhtin (2010), o mundo que nos rodeia é povoado por vozes de diferentes pessoas, vozes são palavras no sentido de “enunciados”, estas são responsáveis pela construção do sentido de nossas enunciações por nos estimular à resposta. Para alcançar os objetivos desse estudo, uma segunda materialidade discursiva será analisada, trata-se de uma notícia publicada no portal Correio Brasiliense, que apresenta depoimentos de cientistas mulheres em torno de enfrentamentos vivenciados por elas e por tantas outras que decidem ingressar nesse campo de atuação.

Figura 3: Print de notícia



O enunciado que intitula a notícia de imediato promove um discurso que dialoga com outro, o do não reconhecimento. O excerto explica que, mesmo que cientistas mulheres tenham ganhado dois Prêmios Nobel, uma das mais conceituadas premiações do mundo para pessoas que fazem pesquisa de valor científico, elas continuam sendo desqualificadas, evidenciando uma discriminação a partir do gênero, reforçando uma prática historicamente e socialmente instituída.

Na foto da notícia, aparece Donna Strickland, Professora Associada da Universidade de Waterloo e vencedora do Prêmio Nobel de Física de 2018, a primeira mulher na história a ganhar o Nobel de física, após cinquenta e cinco anos. No decorrer do texto jornalístico, verificamos que vinte e quatro horas depois da conquista de Strickland, a bioquímica americana Frances Arnold foi contemplada com o Nobel de Química, ocupando o posto da quinta mulher a conquistar o prêmio.

Posteriormente, é evidenciado na notícia o pouco número de prêmios recebidos por mulheres ao longo da história, “apesar do desempenho relativamente forte no Nobel deste ano - historicamente, apenas 19 dos mais de 600 cientistas contemplados foram mulheres” (CORREIO BRASILIENSE, 2018, s.p). O que pode ser entendido por constatações anteriormente descritas por Schiebinger (2001), ao afirmar que, por muito tempo, as mulheres foram impedidas de desenvolver pesquisas e até mesmo auxiliá-las, já que até tempos atrás eram impedidas de ingressar em instituições de ensino, pois a elas estavam destinado os cuidados domésticos

para com os filhos e o marido. Assim, tomando como referência a teoria bakhtiniana, pode-se compreender que as relações dialógicas são entendidas pelo confronto de vozes que povoam os domínios culturais de uma sociedade, comunidade ou grupo social, desse modo, o fragmento da notícia faz ecoar vozes de exclusão e distinção de gênero no campo científico, o que pode ser percebido pelo número de pesquisadoras premiadas.

A notícia também expõe falas de Mag Urry, professora de Física na Universidade de *Yale*, a qual afirma que, “as mulheres que se iniciam em física na universidade já percebem que são tratadas de forma diferente dos homens, e para mulheres não brancas as coisas são ainda piores” (CORREIO BRASILIENSE, 2018, s.p.). Pode-se compreender que além de serem tratadas como inferiores aos homens, as mulheres negras são vítimas de racismo nas instituições de ensino. Aqui, identifica-se novamente um diálogo entre a fala da professora com ponderações de Schiebinger (2001), ao afirmar que assim como em outros setores, nas ciências naturezas e tecnológicas, “a mulher negra não constitui o sujeito do qual e para o qual se fala, pois ao se mencionar os negros tais áreas se referem ao homem negro e ao se mencionar as mulheres, se referem à mulher branca”

Mais adiante, a notícia apresenta uma observação da engenheira bioquímica da Universidade de Cambridge, Roisin Owens, a qual cita que, “as instituições precisam fazer mais para reparar o que ela chama de "cano furado" para se referir a mulheres que abandonam a ciência por razões que os homens são menos propensos a enfrentar” (CORREIO BRASILIENSE, 2018, s.p.). Entre tais questões estariam as tarefas domésticas, os cuidados com os filhos e até mesmo com o seu parceiro conjugal, questões essas que sempre foram postas sobre a mulher. Como, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados, com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p.297), a afirmação de Roisin Owens pode ser compreendida quando retomamos o que foi dito por Costa (2006), quando a autora afirma que a instituição científico-tecnológica é fortemente sexista, ao ser embasada sobre valores de dominação e controle caracteristicamente masculinos e que talvez a mudança de tais práticas atendessem o pensamento da engenheira Rosin, exposto na notícia.

O texto jornalístico é finalizado com o tópico “Consistentemente subestimadas”. Nele, a professora associada de física do *Georgia Institute of Technology*, Jennifer Curtis, afirma que, “a escala de tempo é aqui e agora e devemos ver mais indicadas mulheres, se não já, no futuro próximo” (CORREIO BRASILIENSE, 2018, s.p.), isso porque em tempos atuais, a participação das mulheres na ciência seja consideravelmente superior aos séculos passados. Porém, para Mag Urry, que estuda buracos negros supermaciço, “ser mulher na pesquisa científica continua difícil, mesmo em

2018” (CORREIO BRASILIENSE, 2018, s.p.), pois mesmo com evidentes mudanças no contexto histórico, mulheres continuam sendo, “consistentemente subestimadas, subavaliadas, depreciadas, mal remuneradas” (CORREIO BRASILIENSE, 2018, s.p.). Isso evidencia comprova que a distinção de gênero ainda influencia muito na ciência, fazendo repercutir as vozes da desigualdade, do preconceito e da minimização feminina nesse campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os preceitos bakhtinianos aqui discutidos em torno do dialogismo e da polifonia, entendemos que, para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem materializar-se de maneira que passe a outro campo de existência, devem ainda fazer-se discursos, ou seja, enunciados, que possuam um criador, o autor.

Entendendo que a responsividade é princípio básico para a compreensão de todo e qualquer enunciado e que todo enunciado apresenta uma índole dialógica, compreendemos que, a partir da análise das materialidades discursivas que constituíram o *corpus* da pesquisa, a existência de diálogos entre diferentes textos e vozes, possibilitando a percepção da presença de relações dialógicas e polifônicas, as quais apontaram para práticas discursivas que retomam a minimização e desqualificação de mulheres que atuam no campo científico.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.
- BESSA, José Cezinaldo Rocha. Das múltiplas facetas do dialogismo bakhtiniano: reflexões teóricas e um percurso analítico de estudo. In: FERREIRA, Fernando Aparecido; LUDOVICE, Camila de Araújo Beraldo; PERNAMBUCO, Juscelino. (Org.). **O texto: processos, práticas e abordagens teóricas**. Franca, SP: Editora UNIFRAN, 2016, p. 15-43.

- Bezerra, Paulo. Prefácio: uma obra à prova do tempo. In: BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- CAMPOS, Dulcinéia; SOUZA, Neuza Balbina de; STIEG, Vanildo. Dialogismo e Polifonia. **Pós-Discente: caderno de Prod. Acad. Cient. Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 17, n.1, 2011.
- CORTES, Mariane Rodrigues. **Mulher na ciência: “Ciência também é coisa de mulher”**. 2017. 127f. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Física) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- COSTA, Maria Conceição da. Cadernos pagu (27), julho-dezembro de 2006: pp.455-459. Ainda somos poucas Exclusão e invisibilidade na ciência. **Cadernos Pagu**, v. 27, p. 455-459, jul/dez. 2006.
- CHASSOT, Attico. **A Ciência é masculina?** São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2003.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- FOUNTAIN, Jane. Constructing the information society: women, information technology, and design. **Technology in Society**, v. 22, n. 1, p. 45-62, 2000.
- FREIRE, Paulo. (1995) **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 7. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- KANTER, Rosabeth Moss. **Men and women of the Corporation**. Basic Books, Inc, New York, USA, basic books edition, 1993.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A terceira mulher** – Permanência e Revolução do Feminino. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** São Paulo: EDUSC, 2001.
- TABAK, Fanny. Estudos substantivos sobre mulher e ciências no Brasil. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar (Org.). **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: EDUFBA, 2002, p. 39-49.
- TEZZA, Cristóvão. A construção das vozes no Romance. IN: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. Campinas: editora da Unicamp, 2005, p. 209-217.
- TEZZA, Cristóvão. **A polifonia como categoria ética**. Trabalho apresentado no X Congresso Internacional sobre Mikhail Bakhtin-Polônia, 2001. Disponível em: <<http://tevistacult.uol.com.br/especial_polifonia.htm>>. Acesso em: 01 nov. 2018.
- VELHO, Léa. Prefácio. In: SANTOS, L. W.; ICHIKAWA, E. Y.; CARGANO, D. F. (Org.). **Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento**. Londrina: IAPAR, 2006.

A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO: OLHARES DE LICENCIANDOS EM FÍSICA¹

OLIVEIRA, Bruno²

LUTZ, Diego³

COSTA, Márcia da⁴

RIBEIRO, Andresa da Costa⁵

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem além de muito dinâmico é, ao mesmo tempo, complexo. Sobre ele impactam diversos fatores. No Brasil, o uso do livro didático é comum nas escolas de educação básica, sendo um recurso importante para a construção do conhecimento. Seu uso se dá de diversas maneiras, sendo que cada professor o adequa de acordo com sua prática pedagógica.

Considerando que o livro didático é o recurso mais utilizado no cotidiano das escolas, surgem alguns questionamentos sobre seu impacto no processo de ensino aprendizagem que precisam ser respondidos: o livro didático tem papel relevante no processo de aprendizagem dos alunos? É importante o livro didático ser bem estruturado?

Partindo destas questões, abre-se um leque de pontos que podem ser discutidos. No entanto, o foco deste texto se dá no uso do livro didático de Física como material de apoio para o aluno e para o professor desta disciplina na etapa do Ensino Médio. A escolha adequada de material de apoio no preparo de aulas pode ser extremamente vantajosa para o desenvolvimento da mesma ao longo do ano. Por outro lado, a opção de um material ineficaz pode vir a prejudicar o processo de construção do conhecimento do aluno. Sendo assim, a escolha do livro didático deve ser feita levando em consideração alguns requisitos básicos para que o aproveitamento deste seja o melhor possível.

¹ Esta experiência foi relatada em artigo semelhante no III Encontro das Licenciaturas Região Sul, realizado na UFPR em novembro de 2019.

² Acadêmico do curso de Licenciatura em Física da Universidade do Centro-Oeste do Paraná, Campus Guarapuava. E-mail: ol.bruno.999@gmail.com

³ Doutorando em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Bolsista do Programa de Excelência Acadêmica CAPES. E-mail: diegolutz@hotmail.com

⁴ Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL) e Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: marciarscosta@hotmail.com

⁵ Doutora em Ciências dos Materiais (UFRGS) e Professora da Universidade do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro), Campus Guarapuava. E-mail: desa.ribeiro@hotmail.com

Para realizar o levantamento dos requisitos básicos de um livro didático de Física, os alunos da disciplina de Estágio Supervisionado em Física I do 3º ano do curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) foram convidados a analisar, no início de seus estágios, os livros didáticos fornecidos pelo Governo Federal e adotados por cinco escolas da rede estadual de ensino. As escolas onde ocorrerão os estágios se localizam na cidade de Guarapuava, no estado do Paraná. O objetivo desta análise foi proporcionar ao acadêmico uma visão sobre a Política do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e seu funcionamento nas escolas públicas.

Além disso, a partir desta atividade, buscou-se que o discente perceba a relação que se estabelece, em sala de aula, entre professor, alunos e o livro didático e sua importância/impacto no processo de ensino-aprendizagem.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

O uso do livro didático no Brasil tem início juntamente com a criação do Colégio Dom Pedro II. Os livros utilizados nesta instituição eram traduções de versões francesas (GARCIA, 2012). Desde então, este material foi melhorado e aprimorado e o seu modo de distribuição foi sofrendo variações ao longo dos anos (GARCIA, 2012; ARTUSO et al., 2019) até chegar no modelo atual.

A Política do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) teve início em 1937 (FNDE, 2019), e, nesta fase de implementação, só era distribuído para o ensino fundamental. Com o incremento da Resolução FNDE n.º 38/03 (GARCIA, 2012; ARTUSO et al., 2019), o PNLD foi ampliado criando-se uma nova vertente da Política que recebeu o nome de Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Através deste, iniciou-se de forma parcial a distribuição de livros de matemática e português para a 1ª série do ensino médio das regiões norte e nordeste (FNDE, 2019). Apenas em 2009 foram distribuídos os primeiros lotes destes livros, que contemplavam em especial nosso objeto de estudo, os livros didáticos de Física (GARCIA, 2012; ARTUSO et al. 2019; FNDE, 2019).

A criação das Políticas do PNLD e do PNLEM foi de extrema importância para a educação brasileira visto que o livro é um relevante material de apoio para o aluno e professor. Juntos, estes dois Programas são responsáveis por oferecer aos estudantes e professores de escolas públicas dos ensinos fundamental e médio, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de língua portuguesa (PIMENTEL, 2006). O processo

de distribuição dos livros vai desde a adesão das escolas até o recebimento do material. Para gerenciar a qualidade dos livros distribuídos são realizadas avaliações didáticas e técnicas para certificar-se de que o material possui linguagem adequada, conceitos consistentes e coesos, entre outras características necessárias para proporcionar o máximo aproveitamento (GUIA, 2015).

PNLD E PNLEM: POLÍTICAS DE ESTADO

As políticas públicas constituem o campo da ação pública (*policies*). Por meio delas, segundo Muller e Surel (2002), são elaborados programas que posteriormente são implementados, constituindo-se num processo.

As políticas públicas educacionais constituem-se num conjunto de políticas que refletem a ação de diferentes governos sobre a Educação. Tanto o PNLD⁶ quanto o PNLEM são políticas públicas que perpassam diferentes governos, sendo que o primeiro remonta ao ano de 1937, sendo considerado o mais antigo dos programas de distribuição direcionado aos estudantes da educação básica pública no Brasil, de acordo com o FNDE, fato que o caracteriza como uma *Política de Estado*.

Atualmente a política do livro didático está consolidada no país, chegando a todos os municípios brasileiros. Em 2018, o investimento no programa somou o montante de R\$ 153,9 bilhões de reais⁷, segundo dados informados no Relatório de Gestão do FNDE (FNDE, 2018).

CICLO DE POLÍTICAS: UMA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA

O ciclo de políticas é uma abordagem teórico-metodológica para análise de políticas e foi proposta por Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores da área de políticas, em 1992. Essa metodologia tem como base fundamentalista a perspectiva pós-estruturalista, ou seja, considera de extrema relevância a ação dos sujeitos e a análise do discurso das políticas estudadas.

Primeiramente os autores propuseram um ciclo contínuo: a política proposta, a política de fato e a política de uso. Entretanto, logo romperam com essa perspectiva, pois ela era muito estática. Então, posteriormente, a proposta foi de um ciclo de políticas constituído por três contextos

⁶ Conforme já explicitado anteriormente, o programa sofreu alterações na nomenclatura, sendo que a partir do ano 1985 passa a se chamar Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

⁷ Entram neste cômputo a distribuição do PNLD e programas literários.

principais. São eles: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

O contexto da influência é onde as políticas se iniciam através de discursos, onde ocorrem as disputas por interesses e onde as bases da política são constituídas e ganham legitimidade.

Segundo Mainardes (2006), o contexto da produção de texto é evidente e simples. Esse contexto é representado pelos textos políticos, sejam eles coerentes ou não, podendo até mesmo ser contraditórios. Representam o resultado das disputas e acordos do contexto da influência.

A consequência de todo o processo é representada, no ciclo de políticas, pelo contexto da prática. É nesse contexto que a política está sujeita a interpretação e (re)criação, ou seja, as políticas originais podem ser transformadas e (re)significadas no contexto da prática.

Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates. Esse é um aspecto importante a ser destacado, uma vez que pesquisadores de políticas educacionais podem enxergar esses contextos como separados ou desconectados, o que não era a intenção original de seus formuladores (MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C., 2011, p.157).

É por esse motivo que a proposta do ciclo de políticas se apresenta como um importante recurso metodológico para análise de políticas públicas educacionais e a utilizaremos para possível análise da política do livro didático no Brasil.

Com relação à origem da política do livro didático no Brasil, já em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, propunha a democratização e universalização da educação pública, com a vinculação de percentual de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Na época, face às disparidades entre as diversas regiões no que dizia respeito ao financiamento e oferta da educação, intelectuais foram propulsores de intensos debates no país, constituindo este movimento à etapa que o ciclo de políticas define como *contexto da influência*.

Como resultado, temos a Proclamação de duas Constituições, uma em 1934 e outra em 1937, que coloca a educação em pauta. Também, em 1937, com a Criação do Instituto Nacional do Livro, inicia-se um processo de incentivo à criação de bibliotecas públicas e sua manutenção em todo o

território, bem como a edição de documentos normativos, que vão desde a política de legislação e controle da produção e circulação de livros no país (Brasil, 1938) à produção, importação e utilização do livro didático (Brasil, 1945), sendo que ao professor caberia a escolha dos livros a serem utilizados pelos alunos, fato que se estende até os dias de hoje, caracterizando a fase do *contexto da produção de textos*, do ciclo de políticas.

Desde esta época, uma série de documentos normativos como portaria, decretos e resoluções, foram instituídos no Brasil, aperfeiçoando e ampliando a política do livro, no seu *contexto da prática*. Nesta fase, podemos avaliar como esse programa está sendo, de fato, utilizado e quais os impactos na educação e, em especial, na escola pública.

Há de se reconhecer a importância da política pública do livro didático como instrumento de melhoria da qualidade da educação pública. Inicialmente destinado somente ao ensino fundamental, com o PNLEM⁸ resolve-se uma antiga necessidade de instrumentalizar as escolas de material didático também para o ensino médio, levando-se em consideração que até então os estudantes deveriam adquirir por seus custos próprios os livros utilizados nesta etapa da escolarização, que em função da pequena quantidade adquirida pelas escolas, era extremamente oneroso às famílias, sem desconsiderar aqueles que sequer condições tinham de adquiri-los.

O LIVRO DIDÁTICO HOJE

Atualmente o livro didático tornou-se essencial no apoio aos professores no processo de construção do conhecimento e também pelos alunos, já que os mesmos, a partir da utilização deste, poderão ter acesso ao conteúdo dado em aula e para além desta, ou seja, até mesmo em sua casa (PIMENTEL, 2006).

Devido a essa notoriedade, acredita-se que dentro da formação continuada dos professores, é importante que o docente conheça os Programas do Governo Federal, pois estudos indicam que há pouca informação sobre esta temática nas escolas públicas. A escolha é feita com pouco debate e muitas vezes o professor que escolheu o material já não se encontra mais na escola no ano seguinte (PIMENTEL, 2006; ARTUSO et al. 2019).

CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DO LIVRO ADEQUADO

⁸ Criado somente em 2005, de forma parcial, para algumas regiões. Com o passar dos anos, atingiu todo o país e distribuiu livros de todos os componentes curriculares (em 2009).

Os livros a serem utilizados pelas escolas públicas via programas PNLD e PNLEM seguem certos parâmetros para serem escolhidos. Para tal escolha existem editais e guias elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), cuja execução da Política se dá através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao MEC, e que descrevem detalhadamente os parâmetros utilizados. Os requisitos estipulados para a distribuição contemplam desde aspectos físicos até a forma como o conteúdo é abordado. No caso dos livros de Física, os requisitos compreendem: a parte histórica e do desenvolvimento da ciência, para que o aluno perceba a evolução das teorias ao longo do tempo; sugestão de experimentos e estudo de fenômenos, a fim de demonstrar para o aluno que a Física está presente no seu cotidiano, e não é apenas uma disciplina monótona e matematizada sem utilidade. Além disso a interdisciplinaridade também é um requisito importante a ser analisado (GUIA, 2015). Ainda, são avaliados a utilização de vocabulário científico conveniente e compreensível, utilização adequada de figuras, clareza e coerência na escrita, apresentação de temas que envolvem ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, entre outros parâmetros de avaliação que contribuem para que o material entregue seja de qualidade e bem aproveitado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

ANÁLISES SOB A ÓTICA DOS DISCENTES

Tendo como base os critérios estabelecidos pelo Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 - Física (2014) e nos editais para seleção de livros didáticos de Física, do Ministério da Educação (2018), os discentes da disciplina de Estágio Supervisionado em Física I, avaliaram os livros disponibilizados pelas suas respectivas escolas, dando ênfase a análise da organização do conteúdo do livro, abordagem do conteúdo de forma clara e condizente com a série contemplada, utilização de imagens para facilitar a compreensão do aluno, desenvolvimento explicativo e discriminatório de expressões matemáticas, contextualização, abordagem histórica, forma de abordagem e resolução de situações problema e sugestões de práticas experimentais.

O resultado desta análise foi dado em forma de textos relatando as conclusões dos discentes em torno do material avaliado. Alguns trechos desses textos estão destacados a seguir e tem por finalidade de evidenciar os quesitos de avaliação e imprimir uma resposta a respeito da qualidade do livro didático. Alguns alunos realizaram a análise da mesma coletânea de livros, mesmo assim é possível notar percepções diferentes em relação ao material analisado. Para a exposição dos trechos das análises, os discentes serão denominados A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8.

A1: [...] os conteúdos são divididos em capítulos de forma a facilitar a construção do conhecimento. Sua organização ocorre de forma gradual, de temas mais simples para temas mais complexos. [...] Em todo o desenvolvimento do texto existem seções denominadas “a história conta”. Tais seções fazem um contexto histórico com o tema desenvolvido [...] O mesmo possui muitas figuras e esquemas que facilitam a compreensão do aluno sobre o assunto abordado [...] após a exposição do tema de forma teórica e a devida relação matemática apresentada, o aluno pode verificar os seus conhecimentos por meio da resolução dos exercícios. [...] também possui inúmeros experimentos, que são simples e intuitivos. Esta parte é bem organizada, contendo os materiais que serão utilizados e a montagem e execução do experimento.

A2: [...] cada unidade propõe uma atividade prática ou uma conexão com uma aplicação diária dos conhecimentos no final de cada capítulo. Estas atividades são compostas pela montagem da prática, no caso de experimentos, e como o professor pode aplicar e avaliar os conceitos em sala de aula [...] o livro aborda o conteúdo utilizando-se de conceitos históricos, mostrando primeiramente os estudos iniciais sobre o conteúdo estudado relacionando-o sendo eles sobre os primeiros estudos do conceito e também o relaciona com o cientista que o estudou, trazendo assim, uma boa ferramenta ao professor [...] As equações são apresentadas já deduzidas, em alguns casos, sem nenhuma relação relevante com os fenômenos descritos por elas, ou seja, apenas é descrito cada termo da equação, sem algum nenhum aprofundamento na sua utilidade [...]

A3: A explicação de Física no livro analisado se dá de forma simples e fundamentada [...] ao final de cada tema abordado, há exercícios resolvidos e de fixação. No texto também é possível observar as relações do conteúdo teórico apresentado com a contextualização histórica de sua descoberta e/ou aplicações relevantes [...] ao final de cada capítulo é apresentado um experimento sobre os temas abordados ao longo do mesmo, bem como textos desenvolvidos para o entendimento de aplicações do cotidiano e exercícios preparatórios para Enem e vestibulares [...]

A4: [...] por disponibilizar cursos técnicos integrados ao médio, e as matérias serem distribuídas de forma diferente, os livros didáticos não são usados por essas turmas. Por esta razão, o professor utiliza-se de materiais que ele mesmo elabora por meio da internet e demais livros [...] Analisando suas aulas e conteúdos pode-se perceber que a falta do livro didático é notável pois são poucas as aplicações no cotidiano, poucos os exercícios e nenhum tipo de experimento é feito durante as aulas [...] Outro aspecto que pode ser pontuado é a organização dos conteúdos. O livro está dividido por unidades e capítulos e segue uma sequência de aprendizagem, o que pode não ocorrer quando não se tem o livro como base. [...]

A5: [...] para melhor facilitar o aprendizado do aluno, o livro conta com a seguinte estrutura: é separado em unidades que apresentam os conteúdos gerais. As unidades são separadas em capítulos que tratam de assuntos mais específicos. Os capítulos por sua vez, são separados em “seções”, nos quais são definidos conceitos ainda mais específicos [...] o livro conta com experimentos de fácil elaboração e exercícios que abordam os conceitos em paralelo com situações cotidianas [...].

A6: [...] imagem ilustrativa demonstrando em algo real o fenômeno a ser estudado [...] Introdução utilizando conceitos teóricos e exemplos variados, bem como imagens, ilustrações e em alguns casos gráficos. Todas as imagens estão devidamente inseridas no contexto para a aprendizagem [...] divisão simples de temas, tendo como finalidade criar um ritmo para o estudo [...] Exercícios resolvidos e propostos sobre o tema [...] Atividade prática sobre o capítulo [...] falta de definições de alguns termos de maneira mais explícita, em alguns momentos o livro acaba misturando exemplos com definições o que pode gerar confusão [...]

A7: [...] O livro aborda os conteúdos dando bons exemplos voltados para o dia a dia [...] apresenta também neste livro, imagens fotográficas que representam as situações reais, o qual facilita o trabalho do professor para conseguir explicar conceitos físicos e mostrando a realidade [...]

A8: [...] ao comparar este livro ao que fiz uso no ensino médio percebo uma grande evolução em relação a didática apresentada [...] O texto se divide em três partes, a primeira apresenta o conteúdo em si, falando

sobre cada tema de uma maneira bem direta. As palavras são muito bem escolhidas, e sem dúvida a forma como o assunto é abordado poderia ser utilizado em uma sala de aula [...] A segunda parte, em todos os conteúdos trabalhados, apresenta uma situação do assunto abordado envolvendo o nosso cotidiano. Em alguns momentos há a sugestão de experimentos que podem ser realizados em sala de aula [...] por fim a última parte analisada apresenta os exercícios a serem resolvidos pelos estudantes. Ao analisar as listas verifica-se que não há uma grande variedade deles, no entanto verifica-se que os mesmos tentam suprir vários horizontes abordados pelos assuntos referentes [...]

Como citado nas avaliações dos discentes, uma das escolas não utiliza livro didático, já que esta oferece ensino médio integrado a cursos técnicos. De acordo com a análise feita pelo discente A4 este fato impacta negativamente no desenvolvimento da disciplina. Observa-se, então, que o livro é uma importante ferramenta de apoio para o aluno e o professor, como constatado nas avaliações dos livros didáticos realizadas pelos discentes. Outro ponto negativo extraído do relato aponta que a falta do livro converge para o desenvolvimento de forma confusa da disciplina de Física, pois o docente acaba não seguindo uma organização gradual do conteúdo, além da pouca aplicabilidade e contextualização dos conteúdos desenvolvidos. Todos esses fatores corroboram com o falso senso comum de que a física é uma disciplina difícil e sem utilidade prática.

Tendo em vista os critérios de avaliação do livro didático pelo PNLD, os discentes avaliaram o material disponibilizados pelas escolas em que estavam realizando suas atividades de estágio. A conclusão que os discentes chegaram sobre a avaliação dos livros é observada de forma breve e direta em seus relatos.

A1: [...] o livro é muito bom, os conteúdos são bem divididos e organizados de forma gradual, que possibilita aos alunos construir o conhecimento. [...] também possui diferenciais que vão além de definições vagas e expressões matemáticas. Esses diferenciais são os experimentos propostos, a parte de contextualização histórica e o paralelo estabelecido com o cotidiano por meio das seções de análise das ciências. Sendo assim este livro é um bom aliado no processo de aprendizagem dos alunos do ensino médio da rede pública, por mais que ainda existam pontos que possam ser melhorados. [...]

A2: [...] o livro analisado apresenta ferramentas muito úteis ao professor, de maneira que a utilização deste como base para preparação de aulas pode ser satisfatória. No entanto, devido à simplicidade de alguns conceitos se faz necessário a utilização de uma literatura complementar na questão de conteúdo e exercícios. [...]

A3: [...] pode-se concluir que o texto utilizado como fundamento para as aulas de Física no colégio é de boa qualidade, pois fornece embasamento para o entendimento desta ciência e as formas de sua utilização. As apresentações históricas fazem com que o aluno aprenda as necessidades do ser humano em diferentes momentos do desenvolvimento humano e a necessidade do fomento à curiosidade para que isso se dê de forma efetiva. [...]

A4: [...] acredito que mesmo se os livros didáticos escolhidos não forem bons eles ainda são de suma importância para a sala de aula, atuam como um guia para o professor e servem de apoio para os alunos. [...]

A5: [...] o livro conta com experimentos de fácil elaboração e exercícios que abordam os conceitos em paralelo com situações cotidianas, o que o torna um bom material didático [...]

A6: [...] o livro tem uma boa coerência, simples e tem uma boa apresentação da matéria a ser estudada, é um livro que se tratando de ensino médio preenche todas as suas necessidades. [...]

A7: [...] O livro é escrito como um manual para o professor, onde ele dá dicas de como ministrar a aula, dicas de filmes, propostas de fenômenos que ocorrem ao dia a dia e que podem ser explicados aos alunos, além de ter a resolução de todos as questões propostas do livro. [...]

A8: [...] Em geral o livro parece ter uma boa qualidade e com certeza seria de grande auxílio para a preparação de uma aula. [...]

De forma geral, as conclusões dos discentes sobre os livros didáticos avaliados sugere que as escolas da rede estadual de ensino da cidade de Guarapuava ofertam livros didáticos de boa qualidade que possibilitam ao aluno e ao professor um bom desenvolvimento da disciplina ao longo do ano. Em geral, estes livros apresentam o conteúdo de forma simples e com boas relações com o cotidiano, favorecendo assim o desenvolvimento da

aprendizagem do estudante. No entanto, cabe salientar o papel decisivo do professor na escolha dos livros, uma vez que quando há uma escolha aleatória e sem muita informação, perde-se a oportunidade de potencializar o desenvolvimento do conhecimento do aluno, além de ocasionar o desperdício de dinheiro público investido em todas as etapas do desenvolvimento do PNLD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da qualidade dos livros didáticos de Física da rede estadual de ensino da cidade de Guarapuava proporcionou aos discentes da disciplina de Estágio Supervisionado em Física I da UNICENTRO, uma nova perspectiva a respeito da importância do livro no desenvolvimento da disciplina de Física no ensino médio. Esta experiência de avaliação forneceu conhecimentos aos discentes sobre a história e desenvolvimento da política do livro didático e, em especial, na etapa do ensino médio, com relação ao seu processo de funcionamento, desde a oferta até o uso efetivo (ou não) em sala de aula, além de explorar os critérios utilizados pelo PNLEM e verificar se livro fornecido está apto a ser distribuído para as escolas.

Mediante a leitura dos livros utilizados nas escolas, os discentes observaram e analisaram os requisitos pré-definidos. A partir dessa análise, expressaram suas conclusões em forma de texto, ressaltando os aspectos positivos e as fragilidades do Programa, concluindo se os livros ofertados, são ou não, materiais de apoio adequados, para o desenvolvimento da disciplina de Física.

Com base nas análises realizadas, os discentes apontaram que os livros oferecidos nas escolas em que realizaram a atividade de estágio são bons materiais de apoio para o professor e aluno no desenvolvimento da disciplina de Física. Além disso mediante os relatos dos discentes, enfatiza-se a importância da escolha consciente do livro que será utilizado, não apenas em Física, mas em todos os componentes curriculares.

Ao analisar os resultados fica evidente o papel significativo do livro didático e a falta que ele faz nos casos em que não é adotado pela escola, uma vez que pode ocorrer da disciplina ser conduzida de forma confusa e pouco eficaz.

Nesta perspectiva, é possível afirmar que o livro didático é um material de apoio indispensável, com capacidade de potencializar o desenvolvimento do aluno, principalmente na disciplina de Física que é estigmatizada por ser monótona, demasiadamente matematizada e com pouca aplicabilidade. Porém é necessário que os professores realizem uma análise criteriosa e certifiquem-se de que o material escolhido atenda aos

requisitos e proporcionem ao aluno e ao desenvolvimento da disciplina o máximo aproveitamento.

REFERÊNCIAS

ARTUSO, Alysson Ramos et al. Livro didático de física – quais características os estudantes mais valorizam?. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, n. 4, 2019.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programas do Livro - Histórico**. Disponível em: <<<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/518-hist%C3%B3rico>>>. Brasília: MEC/FNDE, 2015. Acesso em: 04 out. 2019.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão 2018**. Disponível em: <<<https://www.fnde.gov.br/index.php/relatorios/relatorios-de-gestao>>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

GARCIA, Nilson Marcos Dias. Livro didático de Física e de Ciências: contribuições das pesquisas para a transformação do ensino. **Educar em Revista**, n. 44, p. 145-163, 2012.

LUTZ, Diego. **Políticas de Formação Continuada Docente das Redes Municipais de Ensino da Região do Vale do Rio Caí**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p.47-69, 2006.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

Ministério da Educação. **Edital de convocação 02/2018 CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático. Brasília, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: física: ensino médio**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2014.

MULLER, Pierre; SUREL, Ives. **Análise de políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

PIMENTEL, Jorge Roberto. Livros didáticos de Ciências: a Física e alguns problemas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 15, n. 3, p. 308-318, 1998.

OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE CONECTIVIDADE E O LUGAR DA ESCOLA NA CULTURA DIGITAL

DAMASCENO, Handherson Leylton Costa¹

INTRODUÇÃO

Notórias são as transformações atualmente experienciadas pela sociedade e que são potencializadas pelos usos das técnicas e aprimoramento das tecnologias. Esses movimentos acontecem desde o advento da socialização dos homens por meio de tribos, clãs e vilarejos e são percebidos seja na utilização de pedras ou metais para confecção de instrumentos e vestimentas, domínio do fogo ou na elaboração de técnicas mais refinadas no que se refere à estruturação do trabalho e/ou, até mesmo, na organização das arquiteturas sociais e culturais. Todavia, nada se compara à efervescência ocasionada pelas tecnologias digitais.

Toda essa dinâmica remodela os conceitos, valores e crenças que são empreendidos ao longo dos tempos e forjam novas demarcações políticas, econômicas, na esfera cultural e da tecnologia. No caso desta última, mais especificamente a tecnologia digital, observa-se como tem influenciado as relações nos diversos contextos em que se faz presente e perpassa desde a velocidade das informações - que interfere nas formas de elaborar e socializar saberes – aos locais nos quais esse conhecimento é produzido e socializado.

Por conseguinte, a escola – instituição viesada pelas transformações sociais e tecnológicas anteriormente citadas – encontra-se em profunda busca de fortalecimento de sua identidade ante essa ebulição social. Se por um lado, é indiscutível o seu papel no fomento à socialização dos conhecimentos científicos elaborados ao longo dos tempos, por outro, parece ser condição ímpar que utilize dessas transformações como indutoras de um currículo vivo, significativo e mais próximo dessa geração cada vez mais imersa na cultura digital.

Para este trabalho, interessou-nos pensar nas repercussões advindas da imersão na cibercultura vivenciadas pela sociedade contemporânea, bem como lançar um olhar específico para a escola, sua conjuntura e constante necessidade de atualização. Através de uma pesquisa qualitativa e de cunho descritivo, singramos em dados, autores e conceitos que, além da nossa

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (PGEDU-FACED/UFBA); E-mail: handhersondamasceno@gmail.com

experiência no “chão da escola pública”, fizeram engolfar diversas reflexões que são apresentadas no corpus do texto.

Longe de oferecermos soluções ou apontarmos caminhos, o objetivo deste trabalho é propor uma discussão sobre a importância da atualização da escola frente aos desafios oriundos da imersão dos estudantes na cultura digital e em contrapartida, intentar que reflexões diante desta realidade que está posta sejam empreendidas.

AS MARCAS SOCIAIS DA CIBERCULTURA

O uso massivo das tecnologias digitais foi incorporado às distintas práticas humanas, quer seja de trabalho, lazer e/ou entretenimento. Estar na rede, trabalhar, comprar, comunicar-se, estabelecer as mais diversas relações e transitar pelos caminhos do ciberespaço já não se configuram práticas arquitetadas pelos futuristas de um passado remoto, cujas previsões foram encenadas artisticamente nas telas do cinema, em formas mais excêntricas e criativas possíveis à época, que perpassavam tanto pela arquitetura robótica (e seus mirabolantes botões e manivelas com comandos numéricos ininteligíveis) quanto pela ciborguização humana quase folclorizada - que incluía das roupas metalizadas e vozes robóticas aos superpoderes oportunizados por fragmentos de aço, chips implantados nos corpos e teletransporte para os mais estranhos e obscuros labirintos cibernéticos de uma rede que era a silhueta do ciberespaço.

Com a popularização da internet, grande parte das profecias cinematográfico-futuristas, com toda a sua pompa e brilho, não foram vividas daquela maneira, muito embora ainda cause um misto de encantamento e estranhamento principalmente nas pessoas que experimentaram o processo de fortalecimento da internet enquanto cultura viva e participaram ativamente da transição até a Web 3.0, com toda a efervescência das redes.

Nesse sentido, não se pode negar que esse estado de conexão constante culminou em novas experiências, comportamentos e, quiçá, em uma ecologia ciberespacial bastante peculiar e utilizada com os mais distintos objetivos e funcionalidades: nos simulacros virtuais (muito usado na formação de profissionais em diversos ramos, como médicos, astronautas, e mais recentemente, na formação de condutores); realidade expandida; comunicação instantânea (aplicativos de envio de mensagem rápida); jogos digitais (dos mais distintos formatos, enredos e objetivos); redes sociais digitais; produção/socialização de saberes (através das inúmeras páginas de escrita colaborativa, blogs e uma infinidade de sites de criação); narrativas videográficas e fotográficas; música eletrônica e na materialização das

manifestações na arte e na cultura advindas desse efervescente movimento da cultura digital, como o cyberpunk e tecno, entre tantos outros exemplos.

Nessa conjuntura, também se vê o nascimento de cibercelebridades, que angariam para si uma multidão de fãs. Cantores, cujos hits são lançados na rede, agregam milhões de visualizações e uma visibilidade jamais imaginada pelos meios tradicionais de comunicação, como rádio e televisão. Se na década de 80/90 para existir era preciso aparecer em algum canal de TV, atualmente o exercício é inverso: a rede é o terreno fértil para a gênese de uma multifacetada possibilidade de aparição, de manifestações artísticas e, conseqüentemente, como trampolim para a tão almejada fama. Mesmo que efêmera.

Esse movimento abarca uma outra cultura de consumo, de sucesso e faz germinar um novo filão do comércio, reverberado pela meteórica fama de Youtubers e Influenciadores Digitais, cujos likes, compartilhamentos e visualizações se materializam em cifras homéricas e despertam nos usuários o desejo de se aparecer. A “profissionalização do amador” (MONTAÑO, 2017) é a nova ordem da vez. Sem dúvida alguma, isso se deve a uma série de fatores, potencializados e ressignificados mediante o estar em rede e em consequência dos discursos textualizados em decorrência do digital como cultura vivida. Ou seja: as tecnologias se configuram como marcas históricas e culturais das sociedades ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Ressalte-se ainda que a cibercultura e as tecnologias a ela associadas em muito influenciam as maneiras de relacionamento. Isso porque o uso dos aparatos tecnológicos potencializa algumas habilidades humanas, notadamente aquelas relacionadas à comunicação social, fazendo emergir novos meios de interação com o outro, uma vez “que os sujeitos das conectividades desenvolvem habilidades cada vez mais híbridas e complexas, formam redes sociais digitais e criam fortes sinergias entre os espaços urbanos e o ciberespaço.” (COUTO, 2016, p.48)

Por isso, não se pode negar que grande parte dos interagentes usuários desses dispositivos móveis que povoa o ciberespaço e produz, consome, socializa materiais nas mais diversas formas e gêneros, está em idade escolar. Essa constatação indica para esse trabalho as seguintes questões: as instituições escolares têm sido modificadas pelas transformações sociais e tecnológicas? Elas estão ausentes ou simplesmente incorporando essas novas aprendizagens trazidas pela conectividade?

A ESCOLA E A CIBERCULTURA: (PRE)TENSÕES E POSSIBILIDADES

Parece correto afirmar que a educação passa por reformulações nos moldes atuais. Com o advento das transformações anteriormente citadas,

sobretudo acerca da globalização, das mídias de massa, internet, tecnologias da comunicação e informação, certamente as formas de produzir e construir conhecimentos foram pulverizadas em novos modelos.

Considerando que o ser humano é um ser histórico e social, que se forma nas relações estabelecidas com o mundo circundante através da cultura e que está em constante mudança, pode-se consensar que a aprendizagem é um fenômeno que acontece em todos os lugares, tempos e pelas mais variadas formas. Portanto, estar matriculado na escola hoje já não representa mais o limite entre a ignorância e a sabedoria, o tempo livre e o tempo ocupado.

Nesse sentido, esses comportamentos contribuem de modo acentuado para o desenvolvimento e formação do indivíduo e, fatalmente, não acontecem somente na escola, ocorrem também em outros espaços: na família, na igreja, no círculo de amigos, na rede, assim como são múltiplas as aprendizagens que se efetivam em cada um desses ambientes. Reconhece-se que diferentes sujeitos, saberes, espaços e tempos trazem distintas contribuições e novas dialogias que se constroem fora da escola.

Logo, é importante refletir acerca dessa formação, bem como dos entraves experienciados na intenção de oportunizar aos sujeitos ingressos no ambiente escolar uma atuação ante as demandas sociais e que são/estão externas aos muros escolares. Diante desse movimento, necessidades, implicações e reflexões sobre os homens que se desejam formar e por intermédio de qual instituição deverá acontecer essa formação, não se pode omitir o papel da escola, materializado pela práxis pedagógica como mola propulsora para que essa transformação venha lograr êxito. Parece importante criar modos de reinvenção educativa, sobretudo, através de “um formativo exercício do olhar” (CORREIO, 2017, p.102)

Dessa forma, pensar as transformações que se deseja alcançar, bem como os sujeitos que se pretende ajudar a formar pelo viés da educação é igualmente importante a pensar no próprio modelo de escola, sociedade e educação que se tem em foco e no quão vem sendo influenciada por todas as transformações sociais.

Importante perceber como essas transformações reverberam na instituição escolar, reelaborando conceitos, posturas, práticas, pensamentos, ideologias e modos de ser/agir/conhecer. A escola assume o papel de “lugar”, quando se configura como o palco onde esses conflitos/transformações se encontram, num emaranhado diverso e colorido, díspar e único, síncrono e dinâmico, como toda e qualquer relação realizada por seres humanos.

A educação, assim, é parte indissociável do processo de desenvolvimento do ser humano, uma vez que assume um papel preponderante e pode contribuir para ampliar a inclusão social e para

qualificar o exercício da cidadania. Podemos, então, estabelecer uma tênue ligação entre a desigualdade social e a baixa escolaridade, reforçando, igualmente, o papel ímpar que a educação assume para potencializar ou fortalecer a equidade social, ao fomentar a publicização dos conhecimentos e saberes produzidos por sociedades outras.

Com isso, aponta-se a necessidade de mudanças significativas tanto na dimensão pedagógica como na dimensão política e administrativa da educação brasileira, envolvendo, de fato, a participação da sociedade civil e do governo, na organização e direcionamento das ações políticas que as viabilizem.

A escola pública, nesse contexto, se configura como um dos poucos lugares acessíveis à população excluída de outros espaços sociais e deve ter a função de garantir a todos o conhecimento socialmente produzido, se constituindo, pois, num lugar de poder.

Contudo, faz-se necessário ressaltar que nem sempre o acesso a esse poder da escola e à sua didática (aqui usada como sinônimo de “aula”) caminha atrelado à permanência e ao sucesso escolar, bem como à realidade da escola pública brasileira, sucateada desde a infraestrutura às políticas.

OS SUJEITOS DA/NA ESCOLA: A (DES)CONEXÃO ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES

Parece importante que a escola esteja atenta à necessidade de contribuir para a formação de sujeitos de acordo com as demandas sugeridas pelo contexto da cibercultura. Todavia, é pertinente em todo o seu constructo e representatividade vislumbrar a escola como um espaço sociocultural.

Isso implica dizer que, com todo esse movimento social, de alteração nas dinâmicas historicamente instituídas e do próprio lugar do sujeito no processo de ensino-aprendizagem e seu campo de atuação na cibercultura, cabe à escola estabelecer essa relação entre o objeto de conhecimento e adequá-lo à realidade empreendida na contemporaneidade.

Pensando na necessidade de reconfiguração desse formato unilateral da escola, que ainda direciona ao professor o cargo de única fonte de saber (visão ingenuamente nutrida por muitos), é necessário que se criem espaços de aprendizagem colaborativa a fim de lutar contra essa postura das pessoas de não agirem de modo colaborativo. Logo, pensamos que não cabe mais oferecer a essa menina – curiosa, esperta e mister em tecnologia – o mesmo tratamento dado às crianças vitorianas – que poderiam ser vistas, mas não ouvidas, pois lhes era negado o direito à voz.

Sibília (2012), por sua vez, na tentativa de responder à questão da (possível) obsolescência da escola, busca por intermédio de uma visão

antropológica e genealógica encontrar respostas acerca da função dessa instituição na contemporaneidade. Para a autora, a escola é uma “tecnologia de época”, o que, a seu ver, justifica a crise por que passa essa instituição.

Ainda de acordo com Sibília (2012), a escola era uma máquina que serviu à era Moderna, cujo processo de disciplinarização e homogeneização dos corpos, necessários para a formação do homem naquele período, acabou determinando a lógica escolar, justificando o pensamento Kantiano de superar a natureza animalésca do homem a fim de fabricá-lo para o serviço do estado, no qual o confinamento contribuía de modo proeminente para a formação desses homens comportados e disciplinados.

A escola, enquanto tecnologia de época, é incompatível com a lógica voraz de consumo atual. Isso exposto, é proposta por Sibília (2012) a seguinte reflexão: o que significaria educar quando as subjetividades envolvidas nesse processo já não são do professor e do aluno, mas de consumidores imersos em plena era midiática? A concepção neoliberal que norteia esta questão expõe que, antes de qualquer papel assumido, existem consumidores que creem na liberdade de escolha, que é, na realidade, liberdade de consumo, sendo que, para estarem inseridos neste contexto, os sujeitos devem ser capazes de gerenciar suas próprias vidas, promover marketing pessoal e espetacularização de si para alcançar o sucesso do mercado.

O que se percebe muitas vezes na escola, no entanto, acerca dessa autonomia e autogerenciamento propostos por Sibília (op.cit), é basicamente o contrário: proibição do uso de aparelhos eletrônicos entre suas paredes, assumindo o histórico papel regulador até a hibridização das suas práticas com as tecnologias digitais.

Nesse sentido, há uma discrepância enorme entre a tentativa da escola de proibir o uso de um artefato que faz parte da cultura cotidiana, está impregnado no corpo, comportamentos, modos de ser e de agir, ler e construir conhecimentos da maioria da juventude em idade escolar. Há, ainda, uma tentativa de disciplinarização das tecnologias digitais, vistas como inimigas do aprendizado por serem entendidas como dispersoras da atenção dos alunos na sala de aula. Isso vai de encontro aos dados da Pesquisa sobre o uso de TIC nas escolas brasileiras, quando 51% dos professores afirmam nunca terem usado, em sala de aula, o celular com os alunos (CETIC, 2016).

Dessa forma,

O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhes são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir, agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimento (KENSKI, 2007, p. 21).

É importante ressaltar que esse trânsito ao qual Kenski (2007) se refere é bastante potencializado pelas tecnologias digitais conectadas em rede que, fortalecem a cibercultura e corroboram a elaboração de novos conhecimentos, posturas, ações e sujeitos. Tudo isso porque “toda tecnologia produz transformações intensas na vida das pessoas. Essas tecnologias digitais e móveis certamente estão construindo as escolas na chamada sociedade em rede.” (COUTO, 2015b, p.2) e o ciberespaço surge como espaço democrático e desterritorializado, onde o sujeito encontra atmosfera propícia a experimentações diversas, seja no tocante a relações de trabalho, estudo e engajamento em causas políticas, seja no que se refere ao lazer, à criação de laços de amizade ou à satisfação da libido, dentre outros.

Tudo isso ocorre numa época em que as subjetividades são fluidas, pois se constituem por meio de um fluxo ininterrupto de informações. Ao contrário do homem moderno, os corpos contemporâneos não se edificam em lugares marcados pela disciplina e autocontrole, pois, na atual “[...] sociedade da informação, não há lugares, mas fluxos; o sujeito já não é uma inscrição localizável, mas um ponto de conexão com a rede [...]” (SIBILIA, 2012, p. 177).

Essas novas subjetividades fluidas, ou líquidas, estão em constante mutação e costumam congregam aspectos diversos, configurando simbioses entre homem e máquina, natural e artificial, presente e distante, real e virtual, digital e analógico. Contudo, como trabalhar na cibercultura – cuja característica principal é a conexão – considerando o esfacelamento da escola no tocante à infraestrutura, políticas públicas desconexas da sua realidade e falta de formação para os professores? Como oferecer uma educação de qualidade quando, em pleno século XXI, 10% das escolas brasileiras não possuem pelo menos um dos recursos básicos de infraestrutura (água, energia elétrica e esgoto)? De que maneira motiva os atores educacionais, quando a ácida realidade educacional brasileira aponta para 17.4% das escolas públicas que são abastecidas por poços artesanais, 11.9% poços ou cisternas e 6.2% pegando um copo diretamente em rios ou córregos e riachos? (BRASIL, 2017)

Somando a denúncias supracitadas em relação à precariedade da infraestrutura apresentados pelo Censo 2017, a União Internacional de Telecomunicações (UTI) aglutina mais tristes dados da educação brasileira no que diz respeito à conectividade: apenas 46.8% das escolas de Ensino Fundamental brasileiras possuem laboratório de informática, 65.6% das escolas possuem acesso à internet e 53.5% a internet é do tipo banda larga. E o Brasil, um país considerado um continente – dadas as suas proporções geográficas, 41% de usuários não estão conectados e não fazem uso da rede. Quase metade da população brasileira ainda está excluída digitalmente!

Nesse sentido, muito claramente se percebe o tratamento analógico concebido ao digital. Professores, em sua maioria, não interagentes lidando com alunos com um nível considerável de imersão, vivência e experiência nas redes e que fazem desses espaços comunicacionais sua constante moradia e em cujos celulares – companheiros quase inseparáveis – está o passaporte para ciberespaço.

Parece que, pela primeira na história da escola, os “ensinados” detêm mais conhecimento sobre o uso e os potenciais das TIC do que os que ensinam, e esse hiato de saberes, potencializado pela vivência da geração digital e, diuturnamente, sentido pelos professores nas escolas, entra num embate no que concerne à formação do sujeito requerido pela sociedade do conhecimento. Por isso defendemos que

O professor tem uma importância fundamental nesses novos processos de ensinar e aprender colaborativamente. Ele não é mais o velho transmissor de saberes limitados, fechados e arrumadinhos. Ele agora é um coordenador de múltiplas atividades que todos desenvolvem coletivamente. Ele é um coordenador e um incansável incentivador e orientador de pesquisas. Ele trabalha conectado com colegas, pais e alunos. Ele trabalha em redes colaborativas. (COUTO, 2015, p. 2)

Portanto, em vez de ignorar os saberes dessa geração que está nas escolas, conectada com seus mais variados dispositivos e fazendo todo um movimento dentro e fora das redes, seria uma alternativa potencial aglutinar essa diversidade de percursos de experiências com os dispositivos móveis e usar como mola propulsora no fortalecimento de novas posturas pedagógicas e de itinerâncias educativas, de modo a fomentar a prática da colaboração nos espaços escolares, quer seja nas suas paredes físicas ou nos territórios multifacetados do ciberespaço.

CONCLUSÕES

Mais do que nunca, a instituição escolar necessita rever sua atuação, sua postura, seus princípios, valores, haja vista que, enquanto um sistema social devidamente organizado, vivencia um percurso de reavaliação de normas, crenças e atitudes, na perspectiva de uma ação significativa, competente e comprometida com a melhoria de vida da população e com a formação de um novo homem capaz de interagir e transformar o mundo a sua volta. Todavia, sozinha, a escola não pode fazer muito. É preciso que se crie e efetive situações para que avance nas discussões e vivências

diversificadas e que promova a ampliação de experiências novas, ricas de instrumentos e possibilidades e, desse modo, que pedagogias outras sejam circunscritas. A partir dessa visão acerca da prática educativa e função da escola e do professor nessa conjuntura contemporânea, arriscamos acrescentar que o trabalho com as tecnologias digitais deve seguir esse pensamento, com intenções pedagógicas bem claras e definidas pela escola/professor sem, contudo, engessar ou emoldurar os dispositivos digitais em didatizações cartesianas (e analógicas!), anulando a sua principal característica: a capacidade rizomática e hipertextual. Parece que a liberdade de criação deve ser um importante fundamento a ser conquistado.

Compreendemos, portanto, que muito mais do que simples cursos de capacitação docente ou encontros esporádicos de formação, há que se criar uma atmosfera fértil para que toda a escola consiga vivenciar plenamente a cibercultura e usufruir das diversas experiências advindas do uso livre e criativo dos dispositivos digitais e das tecnologias móveis. Tais gadgets, que cada vez mais vêm se incorporando como parte da cultura dos estudantes, não devem ser vistas como objetos sacros, de contemplação e totalmente inacessíveis, como as pesquisas sinalizadas neste trabalho apontam.

Meros programas ou projetos pontuais, que em nada dialogam com os saberes dos estudantes, ignoram as condições da escola e colocam o professor numa situação de total esvaziamento cognitivo, não serão capazes de empreender novas educações nas instituições escolares. Tampouco surtirá efeito a tentativa esquizofrênica, eleitoreira e megalomaniaca de instrumentalizar as escolas com computadores e tablets sem antes investir numa infraestrutura salubre – com rede elétrica que não “despenque” quando as máquinas são ligadas, com velocidade de qualidade, com segurança.

Presumimos, que para romper com esses modelos é preciso oferecer condições didáticas de qualidade, de formação para o professor e, ainda, atrevemo-nos a dizer, é necessário que a escola inteira tenha intimidade com as tecnologias digitais: é preciso brincar, bulir, experimentar, fazer constante uso, transformar os espaços escolares em verdadeiros lugares de aprendizagem, de criação coletiva e colaborativa!

REFERÊNCIAS

BRASIL, CGI. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2016 - Survey on the use of information and communication technologies in brazilian schools : ICT in education 2016.** Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: <<https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_EDU_2016_LivroEletronico.pdf>> Acesso em 30 ago. 2019.

- BRASIL, Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Notas Estatísticas – Censo 2017. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>> Acesso em 29 jul. 2019.
- COUTO, Edvaldo Souza. Pedagogia das conexões: compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Org.). **Facebook e educação: publicar, curtir e compartilhar**. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 47-66.
- COUTO, Edvaldo Souza. Vida privada na esfera pública: narrativas de corpos e sexualidades nas redes sociais digitais. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 163-183, jan./jun. 2015a.
- COUTO, Edvaldo Souza. **Diálogos possíveis**: em busca do diálogo entre as ciências. Alerta – Repositório Institucional UFBA, n. 126, 2015b.
- CORREIO, Dagmar Mello Silva. Exercícios do olhar. **Revista Entreideias**, v. 6, n. 1, p 101-111, jan/jul 2017.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2007.
- MONTAÑO, Sônia. A construção do usuário na cultura audiovisual do Youtube. **Revista Famecos**: mídia, cultura e tecnologia, v. 24, mai./ jun./ jul./ago. 2017.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE BÁSICA DE ENSINO

CORRÊA, Nayara Borges de Oliveira¹

SILVA, Rosemeire Terezinha²

BENITE, Claudio Roberto Machado³

INTRODUÇÃO

Conforme Schnetzler (1996), a formação continuada de professores justifica-se pela necessidade de um sucessivo desenvolvimento profissional, de reflexões críticas sobre a própria prática docente e de ultrapassar o afastamento entre as contribuições da pesquisa educacional e seu emprego para a modificação da prática docente.

Diante do exposto, acreditamos que uma abordagem de formação necessita propositalmente desenvolver táticas que beneficiem a colaboração como uma prática arquitetada pelos integrantes de um grupo. Isso, uma vez que múltiplas pesquisas como a de Fiorentini e colaboradores (2002), têm verificado que o trabalho colaborativo seja essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes. É preciso que os professores tenham formação dentro da profissão, é muito importante que se procure envolvê-los no processo de formação para que haja realmente uma melhora das práticas educacionais em todos os níveis da educação (NÓVOA, 2011).

Ressaltamos também que o trabalho colaborativo é importante para a formação e prática dos professores, tendo em vista que “[...] investigar colaborativamente significa envolvimento entre pesquisadores e professores em projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional docente” (IBIAPINA, 2008, p. 22). Desse modo, percebemos que através do trabalho colaborativo os professores envolvidos compartilham experiências, produzem conhecimentos e contribuem para a realização das demandas que lhes são impostas na sua prática.

¹ Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Exatas e Tecnológicas (UEG/CCET). E-mail: matnavaraborges@hotmail.com

² Pós-graduanda do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Exatas e Tecnológicas (UEG/CCET). E-mail: rosemeire.silva@seduc.go.gov.br

³ Professor do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Química pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: claudiobenite@gmail.com

Os cursos de formação continuada necessitam possibilitar ao professor a reflexão permitindo que esse teorize sua prática pedagógica, assim como sua participação ativa no contexto social. Tendo em vista que, por meio de políticas educacionais programas são implantados nas escolas muitas das vezes de forma que os professores não têm tempo nem para entender a que se propõem esses programas, tão pouco participar de sua elaboração (SILVA *et. al.*, 2016).

O processo de ensino está sendo planejado por terceiros que estão ausentes do contexto escolar. Diante desse contexto, surge o problema desta investigação: como um trabalho colaborativo pode auxiliar os professores em exercício a selecionarem e elaborarem materiais, além de atenderem as demandas vindas de instâncias superiores, a partir da reflexão crítica conjunta da própria prática docente?

Nesta conjuntura, o presente trabalho possui como objetivo investigar as contribuições de um trabalho colaborativo na formação continuada de professores bem como os impactos metodológicos no ensino-aprendizagem. Os momentos de diálogos com reflexões teóricas entre pesquisador e grupo participante, foram priorizados com intuito de valorizar o conhecimento obtido a partir da prática docente, e criar um espaço para a formação dos envolvidos.

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Assumindo um trabalho de formação de professores a partir de um trabalho colaborativo, esta investigação assume os pressupostos metodológicos da Pesquisa Participante (PP) delineada pelo caráter teórico, prático e político. Segundo Le Boterf (1984), a PP é definida como uma modalidade de pesquisa na qual possui a finalidade de “auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas” (p. 52). A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas, questionário semi-aberto, e diário de campo.

O grupo de pesquisa é composto pelos seguintes PFC (professores em formação continuada): 01 professor de Química, 02 professores de Biologia, 02 professores de História, 02 professoras de Geografia, 03 professores de Matemática, 01 professor de Educação Física, 01 professora de Ciências, 01 professora de Física e 02 professoras de Língua Portuguesa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através de entrevista com a Diretora do Colégio Estadual onde a pesquisadora (PFC) é também professora nos permitiu identificar que as demandas impostas pela SEE-GO a serem executadas no contexto escolar

em grande parte das vezes desconsideram as condições da mesma, seja na falta de materiais didáticos adequados a realização de projetos, bem como a falta de orientação adequada aos sujeitos que realizam as propostas.

Nesse contexto surge o projeto “Agrinho” proposto pela SEE-GO no qual determina sua execução nas escolas públicas de Goiás. O projeto é constituído por um conjunto de ações que possui como objetivo geral incentivar a prática pedagógica através de projetos que contemplem a construção do conhecimento, proporcionando a inserção de temas de relevância social, cultural, econômica, política e ambiental, visando melhorias constantes de hábitos e atitudes (SENAR, 2017).

Assim, almejando desenvolver um trabalho em que os participantes se favorecessem de forma direta dos resultados e agissem como colaborador ativo foi realizado pela pesquisadora **PFC** uma apresentação do projeto de pesquisa para a comunidade escolar discorrendo de forma geral sobre o mesmo: esclarecimentos quanto aos seus objetivos; discutir sobre o desenvolvimento de estratégias pedagógicas com reflexões críticas para atender as dificuldades diagnosticadas pelos professores em sua prática docente. No final da apresentação foi aberto um diálogo para que os participantes apresentassem suas sugestões e dúvidas quanto ao projeto. Esse diálogo é essencial, pois na PP se objetiva que os participantes tenham autonomia de investigar, entender e indicar soluções para os problemas descobertos (DEMO, 2004).

Foi apresentada então aos participantes da pesquisa uma proposta de encontros para reflexões críticas sobre os problemas deparados na prática docente e a elaboração de planos de aulas interdisciplinares voltadas para o Ensino Médio, porém, era necessário que os professores sugerissem um tema para guiar a construção dos mesmos.

A decisão do tema foi tomada em conjunto com todos os presentes na reunião. Segundo Zeichner (1993), é indispensável que a reflexão aconteça em grupo para que se constitua uma relação dialógica. Para a escolha, os professores consideraram as demandas do contexto local e as especificidades das diversas disciplinas. A partir dessa reflexão o tema escolhido foi o tema do projeto Agrinho: “Fontes renováveis de energia”. A escolha do tema é justificada devido o projeto envolver todos os professores do colégio onde os mesmos terão que abordar o tema do projeto em suas aulas.

No intuito de fazer um estudo da população envolvida nesta investigação os professores foram convidados a responder um questionário que continham um conjunto de perguntas que permitiram traçar um perfil dos mesmos. Dessa forma, verificamos que o corpo docente é formado por quinze professores que atuam em sala de aula, sendo que desses 73% são Contrato Temporário, ou seja, são prestadores de serviço que tem um

período curto e determinado para desenvolver o seu trabalho. Os professores contratados “se sentem obrigados a responderem às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensações de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo (OLIVEIRA, 2004, p.14).

Os professores apontam em suas falas sobre a rotina pesada do trabalho que os obriga a levar tarefas para casa, apontam também que a falta de tempo disponível dificulta a busca de informações e o desenvolvimento de atividades diferenciadas com seus alunos, como relatado pelos próprios professores em relação ao desenvolvimento de projetos na escola.

O tempo para o professor fazer essa atividade [...] na escola não é suficiente! (PFC2)
 [...] a gente passa muito tempo procurando [...] pesquisando o que não tem no livro em casa [...] ultrapassa da nossa carga horária. (PFC3)

As falas acima corroboram com os resultados de Gatti e Barretto (2009), em pesquisa que delineou o perfil dos docentes brasileiros na qual asseguram que, embora a jornada de trabalho confirmada pelos professores brasileiros seja de 30 horas em média, “[...] deve-se considerar que, no caso dos docentes, o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas (GATTI e BARRETO, 2009, p. 30)”. Foi recorrente nas falas dos professores sobre a falta de formação e o pouco tempo destinado para a elaboração de materiais didáticos apropriados para suas aulas e ainda sobre a falta de materiais e estratégias adequadas voltadas para o desenvolvimento do tema do Agrinho.

Nós precisamos de orientação para confeccionar materiais didáticos, não recebemos formação para isso, não sabemos produzir. (PFC₂)
 Precisamos de orientação para estar planejando aulas para a temática do Agrinho. Não recebemos formação para isso! (PFC₅)

As falas de PFC₂ e PFC₅ evidenciam que os professores reconhecem que precisam de orientação quanto à produção de materiais didáticos e para a elaboração de aulas para a temática do Agrinho. A produção de materiais didáticos é um processo essencial para a formação do professor, pois parte de um problema real de dinamizar o ensino em determinados conteúdos e

contexto, além de favorecer ao professor a liberdade de ser produtor de conhecimento (SANTOS, 2014).

Nessa perspectiva, diante dos problemas apontados pelos professores foram planejados os encontros com momentos de reflexões teóricas com intencionalidade de promover reflexão crítica sobre a prática e possibilitar colaboração entre os participantes, tendo como pressuposto a ação ativa dos mesmos no processo de: discussão sobre metodologias e materiais utilizados para o planejamento didático, visando proporcionar a interpretação e a proposição de alternativas para a elaboração de planos de aula com a temática do Agrinho.

Ao trabalhar e oportunizar encontros formativos nesta perspectiva, articulando reflexão e discussão de práticas e problemas concretos dos professores de sua prática, Passos (2016) ressalta que os grupos colaborativos podem converter-se em espaços potentes de formação, ao instigar o compartilhamento de saberes e análise conjunta de situações do contexto escolar.

Dessa forma, através de diálogos buscamos de forma conjunta, PFC e demais professores, delinear os aspectos principais para a construção de planos de aula voltados para a temática do Agrinho. Os professores, através de questionamentos ocorridos nesses encontros, foram instigados a refletirem sobre suas experiências e conhecimento referente aos Materiais Didáticos utilizados em suas aulas, para que pudessem contribuir na elaboração de planos de aulas que atendessem as reais necessidades dos educandos. Para Schön (2000) somente por meio da própria prática é que o docente se apropria de conhecimento, assim, é de grande importância para esses poderem produzir o seu material e como investigadores da própria prática.

Assim, recorrendo a uma dinâmica de “reflexão sobre a reflexão na ação”, os professores construíram seus planos de aulas considerando a necessidade de que esses contenham características interdisciplinares e que atendam às necessidades de seus alunos conforme alguns exemplos.

Eis o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Planos de aulas interdisciplinares

Plano	Tema	Disciplinas
1	Fontes renováveis de energia	Geografia e Biologia
2	Energia renovável: passado, presente e futuro.	História e Geografia.

3	Histórico da evolução das fontes de energia e sua utilização.	História e Geografia.
4	Construindo um forno solar.	Física e Matemática

Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação às aulas elaboradas discutiremos aqui sobre a aplicação de quatro aulas que trataram do tema “Fontes renováveis de energia”. Essas aulas foram aplicadas por PFC₆ para 18 alunos da primeira série do Ensino Médio. A proposta das aulas consistiu na confecção de cinco maquetes representando as principais fontes de energia renovável pesquisadas previamente pelos alunos.

Demonstrando-se motivada com a proposta PFC₆ procurou despertar nos alunos o interesse pelas aulas, incentivando os mesmos para que fizessem suas produções com prazer e não por obrigação, sentindo orgulho de suas obras. Enfatizando o educar pela pesquisa, fazendo com que o aluno se sinta parte do processo, ou seja, ele mesmo constrói o próprio conhecimento à medida que tudo acontece (DEMO, 2004).

No desenvolvimento das aulas foi possível perceber uma grande interação entre a professora x alunos e alunos x alunos, dessa forma, PFC₆ relatou que nessas aulas, toda a turma foi bastante empenhada, desenvolvendo um trabalho coletivo, mesmo que estivessem divididos em grupos. Nesse contexto a PFC₆ expõe que:

Podemos colocar como benefícios as interações dos meninos... A curiosidade em saber mais... E realmente construir a maquete de como funciona a fonte alternativa de energia... Eles foram bem criativos, instigou a curiosidade deles... os alunos foram atrás de entender como funcionavam as fontes alternativas de energia para construir as maquetes... Foram aulas muito benéficas que acrescentou bastante que acredito ao conhecimento deles. (PFC₆)

Conforme aponta PFC₆ o desenvolvimento das aulas foi muito gratificantes, pois os alunos demonstraram um maior interesse pelo aprendizado do tema se envolvendo com a proposta. “*Eu gostei das aulas eu aprendi muita coisa que eu não sabia sobre as fontes renováveis de energia*” (Aluno A). Ao discorrer com os alunos sobre a metodologia empregada nas aulas, a maioria aprovou: “*As aulas foram bem interessantes poderia ter*

mais aulas assim!” (Aluno B). *“Eu achei muito bom a construção das maquetes foram aulas muito boas não foram cansativas”* (Aluno C).

Assim, foi efetivada a sistematização do conhecimento no qual o professor precisa ser capaz de aplicar o conhecimento em condições concretas, situações de seu cotidiano com o propósito de solucionar problemas e determinadas atividades. Verificamos a partir dos registros das aplicações das aulas, que o conhecimento que os professores têm da sala de aula e do modo como trabalham os componentes curriculares, correspondem aos saberes fundamentados, na maior parte dos casos pelas experiências decorrentes da prática. Deste modo, a função desempenhada por eles nas atividades é de grande relevância para a formação de seus colegas valorizando os conhecimentos que esses profissionais possuem (TARDIF, 2007).

Dessa forma, este trabalho apontou para as contribuições de um trabalho colaborativo, com troca de experiências e reflexões que subsidiaram o processo formativo, e que possibilitou aos professores, a construção de novas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades de seu contexto, como neste caso a elaboração e execução de aulas voltadas para o tema do Agrinho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados verificamos que os momentos de reflexão teórica conjunta com os professores contribuíram para a atuação dos mesmos, pois ofereceu suporte, respaldo ou mesmo ressalva para o desenvolvimento de demandas da sua ação docente. Assim, com um trabalho colaborativo por meio de elementos da Pesquisa Participante é possível diagnosticar as problemáticas presentes na escola e propor soluções adequadas procurando resolvê-las.

Entre as contribuições, além de todo o processo até aqui registrado, ressalta-se que os encontros com momentos de reflexões teóricas se transformaram em espaços formativos no qual envolveu os professores em um trabalho colaborativo capaz de gerar transformações e conquistas relevantes para sua prática docente. O desenvolvimento da pesquisa conduziu os professores da escola a refletirem sobre sua formação, e sobre a indigência da busca constante pela melhoria da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: Saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes; FERREIRA, Ana Cristina; LOPES, Celi Spasandin; FREITAS, Maria Teresa Menezes; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, v. 36, p. 137-160, 2002.

GATTI, Bernadette; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOIÁS. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural Administração Regional do Estado De Goiás. **Programa Agrinho**. Disponível em: <<<http://www.agrinho.com.br/>>> Acesso em: 10 set. 2018.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber livro, 2008.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa Participante: Propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Repensando a Pesquisa Participante**, São Paulo: Brasiliense, 1984.

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. Oeiras: PT, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 89, p. 1127 –1114, set./dez. 2004.

PASSOS, Carmén Lúcia Brancaglioni (orgs). **Processos de formação de professores: narrativas, grupo colaborativo e mentoria**. São Carlos: EdUFSCAR, 2016.

SANTOS, Mauricio Caetano. A importância da produção de material didático na prática docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, VII. 2014, Vitória. **Anais...** Vitória (ES), [s.n], 2014.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de ciências? In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS, 2., 1996, Piracicaba. **Atas...** Piracicaba: UNIMEP, 1996. v. 1, p. 27-35.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SILVA, Lúcia Maria; LIMA, Lydyane Maria Pinheiro; SILVA, Sírneto Vicente. Programas educacionais: imposições do estado e do mercado na promoção de uma escola capitalista. In: I JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI VII JOREGG – JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI PRÁXIS, FORMAÇÃO HUMANA E A LUTA POR UMA NOVA HEGEMONIA, 1. 2016, Ceará. **Anais...** Ceará: UFC, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth Maxwell. **A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PAMPA GAÚCHO: VISIBILIDADES E ENUNCIABILIDADES QUE EDUCAM PARA AS RELAÇÕES COM NATUREZA

SCHLEE, Renata Lobato¹
HENNING, Paula Corrêa²

INTRODUÇÃO

Este artigo discute a formação de um discurso de natureza no Pampa do Rio Grande do Sul, Uruguai e Argentina. Se desenvolve a partir de uma pesquisa de tese que envolveu entrevistas com três fotógrafos de natureza do Pampa e suas produções imagéticas de natureza.

A partir das ferramentas de análise do discurso de Michel Foucault, tomamos como *corpus* empírico as entrevistas e as fotografias, ou o dito e o não dito, pensando sobre modelos e tendências totalizantes. Houve o investimento em tomar as imagens como práticas culturais que nos falam; forças que nos ensinam e constroem representações de natureza. Entendendo o discurso como prática que se produz a partir de forças discursivas e não discursivas problematizamos existências estéticas no foco de uma natureza no Pampa.

Os três entrevistados selecionados para a pesquisa, Zé Paiva – RS; Luis Fabini – UY; e, Celine Frers – AR, se declaram fotógrafos de natureza e em entrevistas, realizadas pessoalmente e também por *skype*, nos anos de 2016, 2017 e 2018, indicaram para o material empírico, mais de 300 fotografias disponibilizadas em livros e plataformas virtuais.

Um dos enunciados produzidos na tese e destacado neste artigo traz um humano campeiro³ como conectado à natureza; e seu duplo, um humano urbano e desconectado dela. Nesse sentido, entrevistas e fotografias demarcaram a necessidade de delimitar o “natural” em áreas protegidas. Algumas dualidades naturalizadas na modernidade e instituídas como verdades, como o que tomamos por urbano e rural; natural e não natural; natural e cultural; conectado com a natureza e não conectado com a natureza

¹ Doutora em Educação ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande – GEECAF / FURG. renataschlee@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Professora pesquisadora líder do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF / FURG. paula.c.henning@gmail.com

³ Campeiro – Humano que vive nas pradarias do Pampa e caracteriza-se pelas funções e atividades de trabalho rural no manejo dos animais.

foram evidenciadas e problematizadas na mira de uma discursividade de natureza no Pampa e suas produções estéticas.

O olhar da educação ambiental deu-se a partir do entendimento desse campo como impulsionador do pensamento, como exercício da suspeita nos caminhos da filosofia da diferença. Uma provocação ao pensar o que vimos pensamos e em como nos constituímos; uma educação ambiental pelo viés da articulação ética, estética e política que possibilite pensar o impensado e estimule um agir sobre nossa atuação. Um campo de saber que pode se desafiar a pensar sobre si como experiência estética, e desdobrar-se em suspeitas e problematizações mergulhadas em perspectivas críticas como Foucault (2006) apontou. Uma crítica que não se faz prescritiva, nem etapa e nem programação, mas como “um desafio em relação ao que é”, com possibilidades de recomposições.

UMA DUPLA POSIÇÃO HUMANA NO PAMPA

Ao longo dos últimos séculos, o ser humano vem inventando outras expressões diante do que toma por natureza. Após a revolução industrial, o funcionamento humano modificou-se rapidamente e de forma bastante diferente do que até então havíamos vivenciado. Nossas relações sociais, relações com o trabalho e com a organização do espaço trouxeram funcionamentos diferentes e que desafiam nossos entendimentos organizacionais. Tornamo-nos mais urbanos e nossa percepção de natureza no ocidente foi trazendo novas formas de relacionar-se com o que passamos a significar de natural.

Foi nas tramas de uma formação discursiva que tomamos o discursivo e o não discursivo como inseparáveis, entendendo que um discurso de natureza é prática que se produz a partir dessas forças. Assim, os enunciados nos remeteram ao domínio do dito e ao domínio do não dito e,

[...] o discurso [...] como prática que se dirige a um certo campo de objetos, que se encontra nas mãos de um certo número de indivíduos estatutariamente designados, que tem, enfim, que exercer certas funções na sociedade, se articula em práticas que lhe são exteriores e que não são de natureza discursiva. (FOUCAULT, 2002, p. 188)

Neste sentido, notamos que a natureza vai sendo inventada a partir do lugar que estabelecemos para ela e a partir da posição que assumimos diante dela. A interação humana com os diferentes elementos desse lugar se torna classificável e hierárquica através da voz da ciência que qualifica

modos de agir na modernidade do existir, no qual vamos estabelecendo a necessidade de proteção pelas lentes da ciência.

Viajei pelo estado entre julho e dezembro de 2007, percorrendo mais de 5000 quilômetros. Fotografei todas as unidades de conservação de proteção integral, estaduais e federais, duas unidades municipais e uma de uso sustentável, além de algumas áreas não protegidas, obtendo um total de mais de 15000 imagens. Privilegiei o olhar autoral, embasado numa construção poética, sem perder o olhar do naturalista amador, que curioso, observa plantas, os animais e as paisagens. [...] Tenho a pretensão idealista, ingênua talvez, de contribuir para a conservação da natureza. Apesar de calcar a espinha dorsal do roteiro nas unidades de conservação, não acredito que elas sejam suficientes. [...] Minha arte é ingênua. Busco o belo na natureza que ainda resiste ao ímpeto destruidor e consumista da humanidade. Ao mesmo tempo é um grito de desespero sufocado pelas lentes mudas da câmara. Impotente ante a devastação do planeta a que estamos assistindo, fotografo compulsivamente, na esperança de alertar a espécie humana. [...] (PAIVA, 2018, entrevista)

Paiva, no dito acima, se coloca ingênuo. Traz sua arte como ingênua, suas lentes mudas e ele gritando através delas... há um objetivo de que a fotografia possa apresentar-se como uma maneira de reverter ou minimizar as destruições que ocorrem na natureza. A fotografia revelaria o que *ainda* temos de natureza e, assim, Paiva reforça a importância das demarcações em áreas protegidas. Também, como também nos diz Celine Frers:

Vendo tudo, o que penso do sentido pedagógico é que já está implícito em minha mensagem, e que as pessoas comecem a valorar tudo isso. [...] temos que trazer todo esse valor, essa admiração pela natureza, pelo virgem, e ao selvagem que se transmite pela fotografia (FRERS, 2017, entrevista).

A fotografia, pela visão dos fotógrafos, pode nos ensinar o que é natureza e onde está essa natureza que é destruída pelo humano. O humano aparece como o devastador. E, aqui, a fotografia vai aparecer como ferramenta de “conscientização”. Como disse a fotógrafa acima, a expectativa é de que a partir das fotos as pessoas possam valorar mais a

natureza. Perguntamos: que natureza? Aqui, a natureza é dada como natural e virgem, ou mais virgem porque está no campo, no Pampa – ainda pouco modificado pelas atividades humanas. Lembro Ranciere (2012, p. 14), que diz: “A imagem nunca é uma realidade simples”. Para o autor, as imagens são operações e, como tais, estão entre o dizível e o visível,

Formas visíveis propõem uma significação a ser compreendida ou a subtraem. Um movimento de câmara antecipa um espetáculo e descobre outro, um pianista inicia uma frase musical “atrás” de uma tela escura. Todas essas relações definem imagens. Isso quer dizer duas coisas. Em primeiro lugar, as imagens da arte, enquanto tais, são dessemelhanças. Em segundo lugar, a imagem não é uma exclusividade do visível. Há um visível que não produz imagem, há imagens que estão todas em palavras. Mas o regime mais comum da imagem é aquele que põe em cena uma relação do dizível com o visível, uma relação que joga ao mesmo tempo com sua analogia e sua dessemelhança. Essa relação não exige de forma alguma que os dois termos estejam materialmente presentes. O visível se deixa dispor em tropos significativos, a palavra exhibe uma visibilidade que pode cegar (RANCIERE, 2012, p. 15-16).

De tal modo que as fotografias trazem, provocam, operam relações e percepções. Tencionando esse modo de olhar para natureza como frágil e virgem, procuramos pensar nessas invenções em sua constituição, procurando problematizar como fomos nos tornando apartados e devastadores/colaborativos e protetores. Há sempre uma dualidade que vai sendo reforçada: ou estamos destruindo ou estamos protegendo e, ainda, mesmo sendo trazido como protetor da natureza, o humano é colocado fora dela.

O fotógrafo Fabini nos ajuda a pensar sobre isso e, também, ressalta a importância das áreas de preservação,

[...] temos que proteger essas áreas... não somente a cultura... há praticamente a natureza, e tudo que tem, que deve ser protegido. Ou seja, há lugares, como o Canadá, por exemplo, nos anos em que estive por lá, há fundações que compraram ranchos⁴, e encontraram

⁴ Rancho – Fazendas; área rural demarcada e normalmente de uso agrícola ou pecuário.

terrenos comum com os cowboys. Ou seja, compraram essa terra para que essa terra esteja protegida... 30 mil hectares protegidos. Para que não, para que não seja possível vendê-la para caça. Então, este pedaço de terra, a compraram, a protegeram e a devolveram para os *cowboys*. Quiseram uma associação. Esta terra que devolveram aos cowboys, a única condição é que não podem vender, não podem permutar, não podem dividir... então, há 30 mil hectares protegidos.... De natureza... e animais nativos que estão sendo protegidos por isso. Isto sim! Me parece interessante. Algo que... que... sempre temos que encontrar pontos em comum, sempre trato de dizer que no lugar de buscar as diferenças que temos, tentemos buscar o que temos em comum. Pelo bem de... de... não do individual, mas sim, do geral, do planeta, não? Mais que nunca... Por isso, digo que sempre termina sendo uma colaboração... temos que encontrar de que forma vamos colaborar... de que forma grupos antagônicos podem trabalhar juntos... então, que... que... nos leva, como seres humanos, a colaborar, e a proteger o que inevitavelmente se está destruindo...

[...] há uma destruição nossa, uma destruição pessoal... como seres humanos, temos que colaborar, proteger o que estamos destruindo... (FABINI, 2017, entrevista)

Mais uma vez, o humano como protetor e/ou destruidor; a dualidade colocada e afirmada, uma dualidade que reforça natureza e cultura como distantes e separadas; a natureza dada como fora do humano e como algo que precisa ser recuperada depois da destruição que esse humano provoca. Fabini nos traz o exemplo de algo ocorrido no Canadá e que ele considera interessante para ser levado a outras áreas pelo mundo, inclusive no Pampa. “Buscar o bem do planeta”, pela colaboração, pela proteção em áreas que ficam legalmente protegidas contra a caça, como nos disse.

Aqui, podemos comentar algumas diferenças entre as áreas de proteção. Todas devem ser amparadas legalmente, contudo, esses marcos legais dispõem diferentes operacionalidades. Alguns são extremamente restritivos, outros mais tolerantes. No exemplo de Fabini, temos a criação de áreas que permitem não só a atuação humana indireta, mas também a continuidade de suas relações produtivas de trabalho.

Que valores temos aí incorporados? Como nos tornamos seres que “gritam” pela preservação, seguindo o que Paiva nos apresentou acima? E, seguindo Fabini, “temos que proteger o que inevitavelmente estamos

destruindo”? Nos parece óbvia a resposta: Sim, temos de proteger! Mas, para além do óbvio, a provocação que nos permitimos seria pensarmos que estratégias estão aí colocadas. Como produzimos essas relações? “Fechando” a natureza em áreas protegidas, como unidades de conservação, resolveremos os drásticos problemas de destruição e extermínio? Que posições de sujeito assumimos a partir disso?

As unidades de conservação são apresentações atuais da ciência como uma promessa de redenção possível. Afirmam a existência de uma única natureza: aquela que deve ser protegida; um real: aquele que fornece os fatos que sustentam a explicação científica; um mundo: formado pela identidade com essa promessa. Elas estabelecem assim uma natureza genérica contraposta a indivíduos genéricos que, separados das condições que os suportam, tornam-se “idéias”, objetos da explicação científica, a qual procura, para além deles, uma verdade, a única verdade, remetendo-os a um mundo, a uma natureza, de onde seriam originários. (GODOY, 2000, p. 136)

Essa mesma modernidade que se mostra como destruição também se mostra como ciência. Um discurso forte e potente, que pode indicar como atuarmos diante do natural. A ciência se coloca como uma das verdades mais hegemônicas da modernidade. A ciência que identifica e classifica o natural (e também mapeia) é a mesma que “fecha” esse natural em limites determinados como as unidades de conservação: ou seja, pelos padrões científicos, nos organizamos em modos de atuar sobre esse natural, o qual passa a ter configurações pré-determinadas.

Figura 1- Detalhe



Fonte: Paiva (2008, p. 105)

Figura 2: Ilustração de pássaro



Fonte: Paiva (2008, p. 108)

Figura 3: Animais



Fonte: Paiva (2008, p. 58-59)

Pelas fotografias, observamos a intenção de Paiva em mostrar as espécies animais e vegetais que vivem nos ambientes das unidades de conservação. Os humanos pouco aparecem nas fotos do livro e, nestas acima, não estão presentes. As fotografias são significativas para marcar o que Paiva explicou de seu trabalho e também nos leva a pensar no quanto o humano está distante do que é apresentado como natureza. Os humanos participam olhando as fotos, talvez podendo participar de alguma “expedição”... mas, não temos o humano presente com a mesma força e intensidade desses outros animais e vegetais. No entanto, o humano (que está vendo a foto) está aprendendo com ela. Um discurso de natureza é constituído por um campo discursivo e, a partir dessas fotografias como forças não discursivas, vemos uma regularidade interessante que nos constituem e atualiza nossas percepções de uma natureza no Pampa.

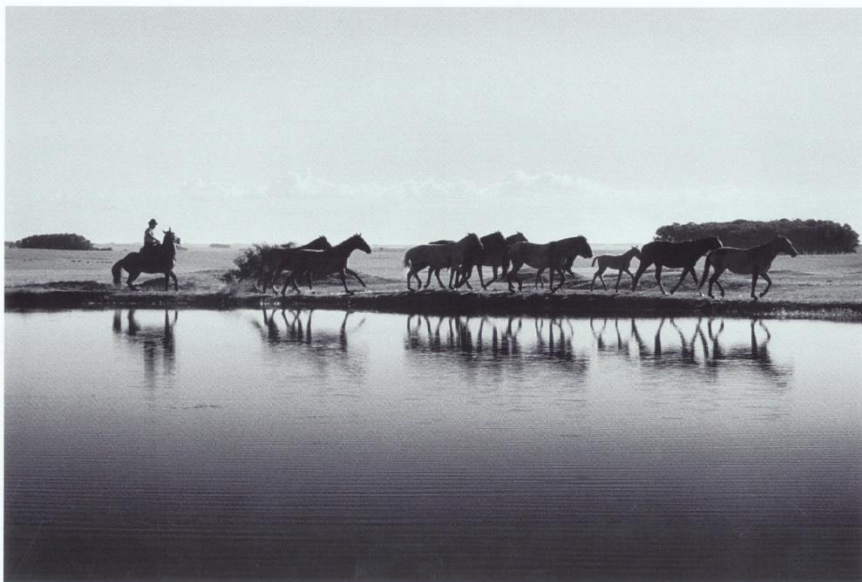
Percebemos que, nessa construção imagética, o humano está apartado da natureza, e isso, vem nos evidenciar como sujeitos de uma modernidade onde nos fazemos apartados do que hegemonicamente tomamos por natureza. Assim, gostaríamos de reforçar e sustentar melhor este ponto de vista.

A predominância do humano sobre todas as coisas e criaturas do mundo tem seu marco filosófico moderno fundamental no pensamento de Descartes. Mas se nosso intuito é compreender este momento, precisamos nos voltar para os próprios antecedentes do pensamento cartesiano. Os antecedentes históricos da filosofia de Descartes podem ser encontrados naquilo que de um modo geral e não muito preciso chamamos de humanismo. A predominância do humano inicia-se com brilho e sofisticação. O humano, colocado em posição de subserviência a Deus durante toda a Idade Média, começa a dar indícios de insatisfação. É no mundo renascentista que vamos encontrar os primeiros anúncios desta mudança. Vai ser em nome do humanismo que o Homem começa a romper com a velha ordem. É o próprio Homem o grande organizador da ruptura e esta se dá de um modo múltiplo e complexo, na arte, política, religião e filosofia. (GRÜN, 1996, p. 24)

Na esteira dessa modernidade que surgia e se fez potente, muitas mudanças ocorreram. Nas relações de força estabelecidas, se fazem como sujeitos modernos, inventando formas de se relacionar entre si e com o mundo. No afastamento do sujeito com o mundo, a postura antropocêntrica se faz como dominante perante tudo - é se afastando que esse sujeito pôde dominar. Como nos ensina Grün (IBIDEM), é no racionalismo cartesiano científico que esse sujeito se calça. Assim, percebe-se, posiciona-se fora de uma natureza, uma natureza que está, por exemplo, nos limites de áreas protegidas. É um sujeito que preserva, querendo conservar a importância científica do mundo natural e se dedicando à natureza. Fabini ainda nos deu pistas para pensarmos numa forma de relação mais imbricada com o natural sugerindo, para o Pampa e sua natureza, áreas de proteção que incluam ou mantenham as atividades humanas que aí possam se desenvolver.

Contudo, importante lembrar que o material imagético dos três fotógrafos identifica e registra naturezas no campo, no rural, na lida campeira do gaúcho – como exemplificamos na foto abaixo. Nenhum dos três fotógrafos registra uma natureza que possa ser do Pampa ou do gaúcho em áreas mais urbanas. Quando o urbano aparece, surge, através dos ditos, dicotomizando esse ambiente rural enquanto um espaço de muitas transformações e destruição da natureza.

Figura 4: cenário campeiro



Fonte: Fabini (2012, p. 54)

A força desse imagético trouxe uma recorrência em demarcar a natureza nessa composição de campo – com sua vegetação e os animais característicos da lida campeira do gaúcho. Os ditos também trouxeram a importância da conservação e preservação desses espaços “naturais”. Há o dito e o não dito na intenção de que as fotografias ensinem e estimulem a preservação da natureza e da cultura gaúcha. Com isso, pensamos no quanto vamos assumindo essas forças discursivas e tomando a ciência como potente e importante para a “salvação” dos espaços naturais que ainda existem. Tais imagens vão consolidando o entendimento de que a natureza está no campo e a cultura gaúcha com sua lida está mais conectada ao natural, diferente do humano urbano. É pelos caminhos da modernidade que essa cisão ou dualidade entre o urbano e o rural se firma e reforça.

Diante disto, vemos que a educação ambiental vem trazendo a preocupação da relação humana com a natureza de diferentes maneiras nas últimas décadas. Há um jogo de forças discursivas e não discursivas que vão fabricando o que vamos tomando por verdades e que a educação ambiental pode pinçar e problematizar.

Sob o olhar desse campo de saber, pensamos nessa constituição de natureza no Pampa e provocamos o pensamento sobre o que é fabricado como uma natureza a partir desses ditos e não ditos que nos fazem pensarmos em como nos constituímos e tornamos óbvio o que vamos

tomando por urbano, rural, campo, cidade, natureza, não natureza. Dicotomias que podem ser revisadas e pensadas como perspectivas estéticas com a vida. Formas de existir que colocam em funcionamento operações de forças e que, a partir da educação ambiental, podemos abrir brechas para nos impulsionamos diante dessas forças, dessas operações de poder.

Seguindo nessa linha argumentativa, defendemos que uma educação ambiental tomada com filosofia. Uma possibilidade de educação ambiental política, ética e estética, assumindo-se como filosofia e como exercício da suspeita: suspeitando e inventando modos de vida; uma arte do existir possível à existência de cada um – possibilidades e modos que Foucault nos trouxe como ensinamento quando problematiza a possibilidade da arte do existir de cada pessoa.

Devemos desmascarar nossos rituais e fazê-los aparecer como são: coisas puramente arbitrárias, ligadas ao nosso modo de vida burguês. É bom – e isso é o verdadeiro teatro – transcendê-los através do modo do jogo, através de um modo lúdico e irônico; é bom ser sujo e barbudo, ter cabelos compridos, parecer uma moça quando se é um rapaz (e vice-versa). É preciso pôr “em jogo”, exibir, transformar e derrubar os sistemas que nos ordenam pacificamente. Quanto a mim, é o que tento fazer no meu trabalho. (FOUCAULT, 2000, p.193)

Uma análise necessária ao questionamento de verdades hegemonicamente construídas em nossos tempos atuais pensando sobre como pensamos. Trata-se de um pensar pela filosofia da diferença, que desloca e evidencia relações de poder que podem estar na escala das micropolíticas de nosso cotidiano, questionando, problematizando e desafiando as composições que fabricamos discursivamente, e que podem ser pensadas em possíveis recomposições e articulações.

Lembrando que as articulações micropolíticas se tornam importantes e fortes onde não há um único caminho real para trocas e câmbios. Uma educação ambiental que problematize e se proponha a diagnosticar nossos tempos é entendida neste artigo como um campo de saber que aposta numa multiplicidade de vias possíveis na circulação entre o político, o ético e o estético, pois não há um sentido único.

Ainda sobre a pertinência da educação ambiental, aproveitamos o que Guattari (1995) nos ensinou. O autor nos desafia a pensarmos nossas relações a partir de uma proposta ecosófica. Nela, provoca-nos em novas produções de existência humana, em novos contextos históricos, numa recomposição das práticas sociais e individuais, agrupadas segundo três rubricas complementares: a ecologia social, a ecologia mental e a ecologia

ambiental. Vemos que a educação ambiental pode problematizar nossa existência a partir dos atravessamentos que possam estar em jogo sob essas três rubricas. A recomposição de nossas práticas, segundo elas, não se mostra como algo simples e, assim, torna-se um grande desafio ao campo de saber da educação ambiental. É Henning quem vem ao encontro de tal proposta e nos ajuda a pensar sobre isso:

Penso ser necessário olharmos com desconfiança tais discursos tão propagados e que auxiliaram, decisivamente, para colocar a educação ambiental na pauta das discussões atuais. A nós, professores e pesquisadores interessados por este campo de saber, caberia travar alianças potentes para que provoquemos os sujeitos desse mundo a pensar em micropolíticas possíveis para continuarmos a viver neste planeta. Uma escuta da vida, uma escuta do mundo que possibilite espaços de resistência e criação diante da crise ambiental que se instala. Talvez seja necessário pensar em pequenas ações diárias que nos provoque a olhar para o mundo de uma forma não aterrorizante, como muitos discursos se apresentam para nós, mas como possibilidades de compormos um pensamento minoritário para educação ambiental. Não falo de um projeto de todos em prol do futuro do planeta, mas pequenas ações que possibilitem a cada um uma ética política para pensar o futuro do planeta. (HENNING, 2012, p. 8)

Pensar sobre as contribuições trazidas por autores como Guattari e Henning nos provoca em pistas do quanto a educação ambiental possa estar se atualizando. Pensamos uma educação ambiental se fazendo como caminhos de experiência possíveis em tentativas micropolíticas de atuação nos jogos de poder; invenção de possibilidades nas entranhas de poder enquanto produtivo. Dessa forma, é importante pensar como nos assumimos enquanto sujeitos da educação ambiental, que exercitam seu agir muitas vezes através do imagético. “Talvez nossas práticas pedagógicas necessitem exercitar deslocamentos não apenas da imagem em si mesma, mas também dos nossos focos.” (GUIMARÃES, 2013, p. 49). Como a fotografia pode ajudar esse campo de saber para pensar outras educações ambientais possíveis? Pensamos que um bom começo possa ser o exercício da suspeita. Buscar uma pensatividade que pode implicar em deslocamentos e fabricações estéticas com a vida, com o mundo.

CONCLUSÃO

Há uma natureza no Pampa, portanto, que é rural, campeira e dicotomizada com o ambiente urbano – onde a natureza não é evidenciada pelos entrevistados e suas fotografias. Ainda, *o corpus* (quando trouxe um modo de ser urbano) manifestou-se na capacidade de levar para o campo saídas pela preservação da natureza, por meio da instituição de áreas protegidas. No que esses ditos e não ditos nos atentaram? Em que sentido nos provocaram o pensamento? Chamamos a atenção para o quanto nos inventamos em modos de ser e estar.

Pensamos discutir nossa modernidade em seus ditos e não ditos que não se esgotam e se fazem importantes no sentido de tratarmos e investigarmos o que vimos construindo de relação entre cultura e natureza. Uma concepção dual, dicotômica e que pode ser analisada para posicionarmos nossas existências no desafio necessário da educação ambiental, pensando em nossas micropolíticas. Temos a educação ambiental como lentes para analisarmos nossas micropolíticas e as estratégias discursivas assumidas.

O material apresentado foi recorrente em separar a atuação humana entre campo e cidade. Encontramos ditos e não ditos que apresentaram e tornaram potente o campo apresentado como natureza, a partir de ditos; e não ditos das imagens. As análises nos provocaram com a necessidade de situar possíveis estéticas a partir de invenções como o humanismo e nesse panorama, o urbano e cidadão é aquele que prejudica e está desconectado da natureza. Nos perguntamos: em que momento o humano é situado como natureza? Como ato político, pensamos a educação ambiental como ferramenta para posicionar estéticas existenciais e, quem sabe, reposicionarmos nossas próprias estéticas nas imbricações entre natureza e cultura que foram problematizadas como invenção de um Pampa.

REFERÊNCIAS

- FABINI, Luis. **Gauchos**. Uruguai. Pressur Corporation AS. 2012.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- _____, Michel. **Arqueologia das Ciências e Histórias dos Sistemas de Pensamento** / Ditos e Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____, Michel. **Estratégia, Poder – Saber** / Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2006.
- FRERS, Celine. **Tierra de Gauchos**. Argentina: My Especial Book, 2012.

GODOY, Ana. **O modelo da natureza e a natureza do modelo. São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 4, Out/Dez. 2000.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: A conexão necessária**. São Paulo: Papirus, 1996.

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. São Paulo: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, Leandro Belinasso. Preve, Ana Maria. Fotografias de deslocamentos no Ambiente: fugas em uma prática educativa. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 35, n. 2, p. 48-59, jul. / dez. 2013.

HENNING, Paula Corrêa. Provocações para este tempo... a Educação Ambiental nos atravessamentos midiáticos. In.: PREVE, Ana Maria H.; GUIMARÃES, Leandro B.; BARCELOS, Valdo e LOCATELLI, Julia S. (Orgs.). **Ecologias Inventivas: conversas sobre educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012, p. 241-253.

PAIVA, Zé. **Natureza Gaúcha**. São Paulo: Metalivros, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O Destino das Imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL

COSTA, Rafael Davi Melém da¹

INTRODUÇÃO: A SOCIEDADE PEDAGOGIZADA

Justificando a importância de retomar as lições pedagógicas de Joseph Jacotot, pedagogo francês da primeira metade do século XIX (d.C.), cujas reflexões servem de base à discussão sobre emancipação intelectual em *O mestre ignorante* (2018), Rancière o considera como uma dissonância inaudita em relação a uma sociedade pedagogizada. Jacotot, por meio do seu *método de ensino universal*, contrapõem-se ao próprio modo de constituição da sociedade e do governo modernos.

Segundo Rancière (2018, p. 9-16), a sociedade moderna, pela lógica de pensamento que lhe constitui, e predomina até hoje, deve conciliar o progresso e a ordem, atendendo as demandas revolucionárias, sobretudo as do século XVIII (d.C.), em especial as da Revolução Francesa, sem deixar que a sociedade padeça com as crises geradas pelas revoluções. Deve, então, caracterizar-se como uma sociedade da ordem progressiva, ou seja: uma sociedade em que a ordem, o estabelecimento de uma autoridade, seja legitimada pelo compromisso dessa ordem, dessa autoridade estabelecida, com o progresso da sociedade, com o desenvolvimento de seus membros.

Tomando essa conciliação como sua principal finalidade, a ser realizado sobretudo pela maior redução possível das desigualdades sociais (ideal progressista republicano), a sociedade moderna encontra seu modelo na instituição pedagógica, na qual, supostamente, a autoridade é exercida em prol do desenvolvimento daquele/a que a ela se submete. Assim, essa sociedade se pedagogiza: nela, a autoridade é, supostamente, legitimada pelo saber, os/as sábios/as devem governar, e a submissão é justificada pela ignorância, os/as ignorantes devem obedecer. E essa autoridade deve ser exercida no sentido de conduzir à sabedoria os/as ignorantes, na medida de suas possibilidades é obvio, fazendo com que essa desigualdade seja, em algum momento e de alguma forma, superada. O governo se exerceria, principalmente, pela educação dos/as governados/as.

Tal como, ao fim do processo educacional, o/a aluno/a deve se igualar intelectualmente ao/à mestre/a, a que se submetera e o/a ensina, na sociedade pedagogizada, que concebe a si mesma essencialmente como educadora, as desigualdades sociais devem ser superadas,

¹ Professor de Filosofia da Escola da Aplicação da Universidade Federal do Pará; e-mail: rafaelmelem@yahoo.com.br

fundamentalmente, por meio da instrução. Em algum momento, jamais precisado, os/as governados/as devem se igualar aos/às governantes, devem se emancipar politicamente, porque o já fizeram intelectualmente. Na sociedade pedagogizada, cabe à educação, mais precisamente ao sistema escolar público de ensino, pela difusão do saber, fazer o máximo possível para reduzir as desigualdades sociais, por meio da redução das desigualdades intelectuais.

Isso se confirma contemporaneamente. Embora a sociedade hodierna se represente como homogênea, como tendo anulado as classes sociais, em virtude da expansão e da difusão dos fluxos comerciais, que sugerem que todos possam participar das mesmas fruições e liberdades; ela divide seus membros entre os/as que estão adaptados/as ao ritmo da modernidade e os/as que estão atrasados/as ou não conseguem se adaptar; entre aqueles/as que, para utilizarmos uma linguagem pedagógica mais próxima, aprenderam e desenvolveram as habilidades e competências para tal e os/as que não tiveram acesso a essa aprendizagem ou não obtiveram sucesso nela. “A sociedade se representa, assim, como uma vasta escola que tem seus selvagens a civilizar e seus alunos em dificuldade a recuperar” (RANCIÈRE, 2018, p.14). A “instrução é cada vez mais encarregada da tarefa fantasmática de superar a distância entre a igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente” (RANCIÈRE, *idem*, p.14-15).

A DISSONÂNCIA INAUDITA: A DENÚNCIA DA ORDEM EXPLICADORA E DO EMBRUTECIMENTO

Reconhecendo, por um lado, como única justificativa legítima para a desigualdade política e social a diferença entre sábios/as e ignorantes, e por outro, que essa desigualdade deve ser superada, em nome da emancipação intelectual e política, a sociedade e o governo modernos tomam como premissa a redução dessas desigualdades por meio da educação – pensada como redução das desigualdades intelectuais. Porém, é precisamente aí que soará a dissonância inaudita que fora Jacotot:

Ele preveniu: a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir. Quem estabelece a igualdade como *objetivo* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga ao infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado. Ela deve sempre ser colocada antes (RANCIÈRE, 2018, p.11).

Ora, para nós, o trecho acima estabelece uma impossibilidade definitiva: a desigualdade jamais poderá gerar a igualdade. Ao conceber a ordem política e a educação a partir da desigualdade entre sábios/as e ignorantes, entre mestres/as e aprendizes, a sociedade moderna coloca como condição da igualdade social a desigualdade educacional. Para reduzir a desigualdade social, é preciso estabelecer a desigualdade educacional, a desigualdade entre sábios/as e ignorantes, afim de que aqueles/as emancipem intelectualmente estes/as. Mas estabelecer essa desigualdade é reforçar a própria desigualdade política, que também se baseia na desigualdade entre sábios/as e ignorantes. E reforçar esta é perpetuar aquela, pois a desigualdade política autoriza e institui, nesse caso, a desigualdade educacional como principal meio para a extinção da desigualdade social.

Há aí um círculo vicioso: toda vez que se fala em igualdade, se estabelece uma desigualdade para alcançá-la; e um paradoxo: para alcançar a igualdade é preciso reconhecer como legítima uma desigualdade. Por isso, na tentativa de atingir a igualdade, a sociedade pedagogizada apenas reproduz, incessantemente, a sua condição de existência, a distância que está no seu cerne e no de sua mais eminente instituição (a Escola), a distância entre sábios/as e ignorantes. A sociedade que declara abertamente, como sua principal finalidade, alcançar a igualdade social, apenas legitima reiteradamente a desigualdade em que se baseia. “No alvorecer da marcha triunfal do progresso para a instrução do povo, Jacotot fez ouvir essa declaração estarrecedora: esse progresso e essa instrução são a eternização da desigualdade” (RANCIÈRE, *idem*, p.12).

O que está em jogo, com essas contradições, que se tornam flagrantes com as lições de Jacotot, segundo Rancière (2018), é um projeto de poder, de uma forma de conceber a política, a inteligência, o ser humano e, assim, a tarefa da educação. Por mais bem-intencionados que sejam os/as republicanos/as e progressistas, responsáveis pela sociedade pedagogizada, Rancière nos dirá que “Eles *sabem perfeitamente* que a república significa igualdade de direitos e de deveres, mas que ela não pode decretar a igualdade das inteligências” (*idem*, p.180). Almejam o fim da desigualdade social sem poder consentir o fim da desigualdade intelectual, assim o fazem, porque encaram o povo, que visam emancipar intelectual e politicamente, como uma massa ignara, imersa em preocupações materiais, portanto, intelectualmente inferior. Não há outro caminho então: o povo deve ser conduzido, pelos/as progressistas e republicanos/as, que se concebem como intelectualmente superiores/as àquele, por meio da instrução pública; que nesse caso seria “a instrução de um povo empírico programada por representantes do conceito de povo soberano” (RANCIÈRE, *idem, ibidem*).

Como deve restar claro, a soberania do povo, assim, jamais chegará, será sempre um ideal a justificar a tutela deste pelos/as seus/suas dirigentes,

tutela escamoteada e legitimada pela promessa do fim das desigualdades por meio da instrução pública:

A Instrução Pública é, assim, o braço secular do progresso, o meio de equalizar progressivamente a desigualdade, vale dizer, de desequalizar indefinidamente a igualdade. Tudo sempre se sustenta em um só princípio, a desigualdade das inteligências. Admitido esse princípio, não haveria, em boa lógica, senão uma consequência a ser deduzida: a direção de uma multidão estúpida pela casta inteligente. Os republicanos e todos os homens de progresso sinceros sentem um salto no coração, diante dessa consequência. Todo seu esforço consiste em aceitar o princípio, recusando a consequência (RANCIÈRE, *idem*, p.180/1).

A instrução pública equaliza progressivamente a desigualdade porque, responsável pela difusão da emancipação intelectual, leva igualmente a todos/as a desigualdade educacional e ratifica, assim, a desigualdade política. *Desequaliza*, assim, a igualdade, intelectual e política, que para Rancière, como veremos, deve ser o pressuposto da educação e convivência entre os seres humanos. Ao invés de emancipar intelectualmente o povo, esse tipo de instrução cria e reforça nele uma falsa demanda pelo comando da casta intelectual, embrutecendo-o. A novidade da sociedade moderna (progressista e republicana), sua pedagogização, não passa de uma nova forma, muito eficaz vale frisar, de manter as velhas estruturas de poder, marcadas pela afirmação e manutenção das desigualdades. “Nesse sentido, o *Velho* sempre ganhará, com as novas cátedras industriais e com a fé luminosa dos progressistas” (RANCIÈRE, 2018, p.182).

Como ressalta, Rancière, em *O ódio à democracia* (2014), argumentando contra os críticos de uma suposta corrupção democrática, que enxergam na república o modelo de bom governo e controle da coletividade:

Mas república não é originalmente o nome do governo da lei, do povo ou de seus representantes. República é, desde Platão, o nome do governo que garante a reprodução do rebanho humano, protegendo-o contra o inchaço de seus apetites por bens individuais ou poder coletivo. É por isso que o bom governo pode adotar outro nome, atravessa de maneira furtiva, mas decisiva, a demonstração do crime democrático: ele recupera hoje o nome que tinha antes que o nome democracia cruzasse seu caminho. Ele se chama governo pastoral (RANCIÈRE, 2014, p.44).

Diante desse trecho, não é difícil reconhecermos o republicanismo a que nos referíamos acima, como responsável pela sociedade pedagogizada e pelo embrutecimento do povo. A referência a Platão, com seu governo dos/as filósofos/as (sábios/as), nos remete à casta inteligente; a figura do rebanho humano, refém de seus apetites e ansiado pelo poder, para poder satisfazer indiscriminadamente esses apetites, nos remete ao povo (ignorantes), preso em suas preocupações materiais. Aqui, como acima, a conclusão é a mesma: esse rebanho deve ter um pastor. Esse rebanho, pela desigualdade de sua inteligência e a de seu pastor, uma inteligência animalésca e outra humana respectivamente, jamais se emancipará intelectual e, por conseguinte, politicamente. No máximo, pela tutela de seu pastor, seguirá se reproduzindo como rebanho, será embrutecido de geração em geração.

Como deve restar claro, também, aqueles/as que são instruídos a partir da desigualdade das inteligências entre mestre/a e aluno/a jamais alcançarão a emancipação intelectual. Essa, tal como a igualdade política, será sempre uma promessa a justificar a constante submissão intelectual dos/as educandos/as, a escamotear e justificar a dominação política dos/as que são tachados/as como ignorantes, que por esse respaldo pedagógico tendem a aceitar pacificamente essa dominação. O resultado dessa concepção educacional é o embrutecimento, e sua lógica de funcionamento é baseada na ordem explicadora.

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido entre espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas com o véu da ignorância que ele próprio se encarrega de retirar (RANCIÈRE, 2018, p.23-24).

Contudo, para que possa dividir o mundo entre sábios/as e ignorantes, a ordem explicadora, que equivale à premissa de que, havendo sábios/as e ignorantes, os/as primeiros/as devem explicar o mundo aos/às últimos/as e, portanto, estes/as devem ser submissos/as àqueles/as, essa

ordem divide, antes, a inteligência em duas, uma supostamente superior e outra inferior.

A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do *embrutecimento* (RANCIÈRE, 2018, p.23/4).

A ordem explicadora toma a desigualdade de inteligências, que ela mesma pressupõe, como uma espécie de fato, de dado da realidade, o que não só legitimaria a necessidade de os/as mais inteligentes ensinarem aos/às menos inteligentes, como, sub-repticiamente, estabelece uma espécie de princípio natural, ou inerente à humanidade, que legitimaria a necessidade de que os/as sábios/as governem os/as ignorantes, pois os seres humanos factualmente seriam divididos entre mais inteligentes e menos inteligentes; sendo melhor, então, que os/as inteligentes comandem – sempre com a promessa de emancipação política e intelectual dos/as ignorantes.

Porém, a ordem explicadora, ao invés de emancipar, embrutece intelectualmente. Para Rancière, a instrução pode ter dois significados, um deles é o embrutecimento: “confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la (...)” (2018, p.11). Submeter uma inteligência à outra, com a justificativa de que essa inteligência não é capaz de compreender por si mesma a matéria a que se aplica (ou que se deseja vê-la aplicada) e, portanto, necessita da tutela de uma outra inteligência, significa que a inteligência tomada como incapaz é inferior àquela que lhe deve tutelar, por ser superior – e isso seria incontornável, uma vez que há inteligências inferiores e superiores. Esse tipo de lógica pedagógica, ao invés de desenvolver a inteligência supostamente inferior, apenas reitera continuamente sua incapacidade, e enquanto fizer com que ela se submeta à outra inteligência, segue lhe embrutecendo. “Há embrutecimento quando uma inteligência se submete a outra inteligência” (RANCIÈRE, *idem*, p.31). Reforçando o embrutecimento intelectual, a ordem explicadora reforça o embrutecimento político, aqueles/as que são levados/as a se conceberem como incapazes intelectualmente também são levados/as a se conceberem como incapazes politicamente, e vice-versa.

Contudo, como afirma Rancière (2018, p.23/4), a ordem explicadora é um mito, uma ficção. Não parece razoável, segundo o filósofo, que haja uma diferença de graus de inteligência. Aquele que seria seu modo inferior é seu modo original, que está presente mesmo naquela que seria sua forma superior. Segundo Rancière, a prova de que não há legitimidade para a desigualdade intelectual e política é a capacidade de compreensão daqueles/as que são subjugados/as: “aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual ao seu mestre, para submeter-se a ele” (*idem*, p.11). Aparentemente, não existe compreensão entre desiguais, é preciso já ser igual para se compreender e mesmo se submeter à desigualdade.

EMANCIPAÇÃO E DEMOCRACIA: VONTADE, ATENÇÃO E COMUNIDADE DOS IGUAIS

Além de embrutecimento, segundo Rancière, a instrução pode significar emancipação: “forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento” (2018, p.12). Além da ordem explicadora, a pedagogia e a educação podem se estruturar a partir de uma outra lógica, a lógica do reconhecimento da igualdade das inteligências, da capacidade intelectual dos/as educandos/as, uma lógica que os/as faça se reconhecerem como intelectualmente capazes desde o início do processo de instrução, e reconhecerem a capacidade intelectual dos/as demais.

Ao invés de se tomar como pressuposto pedagógico o fato de uma desigualdade que se visa reduzir, mas que não cessa de existir justamente porque seria um fato, o ponto seria pressupor já, mas não como um fato e sim como pressuposição mesmo, a igualdade que se diz visar e verificar as consequências dessa pressuposição. Como frisa Rancière, não é somente uma questão de método pedagógico, mas propriamente filosófica: “saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é um testemunho de igualdade ou desigualdade” (2018, p.12); e política: “saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser ‘reduzida’, ou uma igualdade a ser verificada” (*idem, ibidem*). O que está em jogo é saber se a palavra do/a mestre/a, como palavra humana, reconhece e ratifica a humanidade do/a aprendiz, ou se lhe nega esse reconhecimento e o afunda cada vez mais numa desumanidade ou sub-humanidade; e saber se a convivência entre os seres humanos já é uma convivência entre iguais ou se se trata de uma convivência entre humanos e, supostos, não-humanos ou sub-humanos.

Para Rancière, sendo a inteligência um fato imaterial, é impossível a mensuração de sua suposta desigualdade. Podemos falar em diferenças, como as de desempenho, mas não exatamente de desigualdade e gradação intelectual. Pelo mesmo princípio, não podemos, também, mensurar sua suposta igualdade. Contudo, ainda pelo mesmo princípio, não deixaremos de ser razoáveis se assumirmos essa igualdade como uma opinião, e tomá-la como pressuposto de uma proposta educacional, já que não há propriamente nenhuma verdade que a contrarie (2018, p. 71-77). Nesse sentido, para explicar as diferenças de desempenho das inteligências, inclusive acerca de sua emancipação, nosso filósofo recorre a duas noções estratégicas nesse contexto: atenção e vontade. As quais, a partir da definição que nos é dada sobre o que seja o ser humano, são combinadas para servirem de base à emancipação intelectual.

Para Rancière, “o homem é uma vontade servida por uma *inteligência*” (2018, p.83). “A vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento *próprio*, antes de ser instância de escolha” (*idem, ibidem*, p.83). Mais precisamente,

Por vontade, compreendemos essa volta sobre si do ser racional que se reconhece como capaz de agir. Essa fonte de racionalidade, essa consciência, essa estima de si como ser racional em ato que alimenta o movimento da inteligência. O ser racional é, antes de tudo, um ser que conhece sua potência, que jamais se mente a esse respeito (*idem, ibidem*, p.86).

Cumprir notar, diante do exposto, que a vontade não se reduz a uma esfera de decisão sobre que atitude tomar em conformidade com os desígnios da inteligência, como se esta fosse uma espécie de legislação eterna, cuja variação coubesse apenas ao que está ou não adequado às suas prescrições. Ao contrário, é a inteligência que serve à vontade, porque esta é que é potência, capacidade de agir segundo movimento próprio, e esse movimento não é outro senão a própria inteligência. Mas essa potência não é cega, envolve o reconhecimento de si do ser racional como ser racional, envolve a consciência e a estima de si como ser racional em ato, em ação, porque reconhecer e tomar consciência da própria racionalidade parece já exigir o exercício da própria racionalidade.

Não se reconhece a racionalidade senão já a exercendo, não se reconhece a inteligência senão já a pondo em movimento, senão já pela inteligência. Usar já da racionalidade e da inteligência é a condição para que o ser, que delas pode e faz já uso, se reconheça como racional e inteligente. Pelo princípio de que a igualdade é a condição para a compreensão, somente

a racionalidade pode reconhecer a racionalidade, porque igual a si mesma, e, portanto, somente a racionalidade pode reconhecer a racionalidade como tal; o mesmo valendo para a inteligência. Daí que esse reconhecimento vem acompanhado da estima de si não como ser potencialmente racional, mas como ser que pode ser racional e já exerce a sua racionalidade. Vontade e razão são sinônimos (*idem, ibidem*, p. 107).

A vontade traz consigo, também, o reconhecimento do princípio da veracidade. Segundo esse princípio, jamais podemos afirmar que dizemos a verdade, no sentido de uma verdade perfeita e absoluta, mas, também jamais podemos afirmar que somos incapazes de dizê-la (*idem, ibidem*, p.86). Esse princípio possui implicações que podemos chamar de ético-cognitivas. A capacidade de conhecer e dizer a verdade, como constitutiva de nossa intrínseca racionalidade, exige o engajamento na busca pelo conhecimento e pela comunicação da verdade. Pois, sendo marcada por essa capacidade, nossa humanidade não se desenvolve senão nessa busca. Entretanto, como essa capacidade não se realiza plenamente, devemos sempre admitir que nosso conhecimento é aproximativo e nossa comunicação se restringe aos limites da veracidade. É a partir desse duplo aspecto, que a inteligência, que é o movimento da vontade, constitui-se.

“A inteligência não é potência de compreensão, que se encarregaria ela própria de comparar seu saber a seu objeto. Ela é potência de se fazer compreender, que passa pela verificação do outro” (*idem, ibidem*, p.107). Sem possuir a verdade, para que pudesse cotejar com ela seu suposto saber sobre a mesma, a inteligência não pode se fechar em si mesma, ela deve buscar outras inteligências, para comunicar o seu saber que é, no máximo, semelhante à verdade, é verossímil, e que só pode ser verificado como tal justamente por outras inteligências. Precisando, ainda mais, o antes exposto, o reconhecimento de si, do ser racional, como racional é constituído pelo reconhecimento que lhe é dado pelo outro, também como ser racional, pois os racionais se reconhecem como iguais e se reconhecem porque julgam ver em ação a racionalidade uns dos outros. Mais ainda: o auto-reconhecimento da racionalidade como racionalidade, não é fechado em si mesmo; faz-se necessário que uma outra racionalidade a reconheça como tal. Esse reconhecimento, entre as inteligências, se dá pela compreensão.

A inteligência, enquanto potência para se fazer compreender, é movimento de comunicação. “Compreender não é mais do que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão” (RANCIÈRE, 2018, p.27), em seu verdadeiro sentido compreender significa: “(...) a potência de tradução que confronta um falante a outro falante” (*idem, ibidem*, p.95). Para traduzir a si mesma para uma outra inteligência, e para traduzir para si mesma uma outra inteligência, a inteligência relata e

adivinha a si e à outra inteligência, o que faz de relatar e adivinhar as duas operações mestras da inteligência (*idem, ibidem*, p.95).

Para o autor, a inteligência, enquanto fundada na vontade, que seria o reconhecimento de uma potência, a potência de ser racional, significa menos um conjunto de regras e princípios que ordenassem o pensamento, do que, propriamente, movimento. Mais especificamente, um movimento autônomo, portanto, um movimento que possui autodeterminação, que tem suas regras. Contudo, essas regras não parecem, ao mesmo tempo, ser rigidamente determinadas, há uma espécie de margem para que a inteligência vá estabelecendo essas regras, numa espécie de construção de si mesma. Ao que parece, a autonomia desse movimento é construída no próprio movimento e não a partir de regras *a priori*. Mais precisamente, considerando que a finalidade da inteligência é a comunicação, a busca pela compreensão, essas regras, que a própria inteligência elabora para legislar sobre si mesma, vão sendo construídas nesse processo de busca pela compreensão mútua, pela comunicação entre as inteligências.

Quando a ação do intelecto é exercida sob o comando da vontade, ou seja, quando a inteligência é posta em movimento desde a consciência de que se trata de uma capacidade intrínseca ao sujeito que a exerce, quando esse sujeito reconhece sua capacidade intelectual, temos o que, nesse contexto, é denominado de atenção. Assim, a atenção é a condição imediata para a emancipação, pois se trata, justamente, do exercício e desenvolvimento do intelecto com base no reconhecimento de que essa capacidade não só pertence ao sujeito que a exerce como lhe é constitutiva. Entretanto, esse reconhecimento, vale frisar novamente, não se dá de maneira isolada. O ser racional se reconhece como tal porque é reconhecido como tal por outro ser racional, e vice-versa. Esse reconhecimento se dá, justamente, na comunicação entre as inteligências, na tentativa de realizarem a sua potência de se fazerem compreender.

Nesse sentido, a emancipação intelectual, que corresponde ao reconhecimento e desenvolvimento dessa capacidade de se fazer compreender, jamais ocorre sem a presença do outro e sem a pressuposição da igualdade das inteligências:

E somente o igual compreende o igual. *Igualdade e inteligência* são termos sinônimos, assim como *razão e vontade*. Essa sinonímia que funda a capacidade intelectual de cada homem é também aquela que torna uma sociedade em geral possível. A igualdade das inteligências é o laço comum do gênero humano, a condição necessária e suficiente para que uma sociedade de homens exista (RANCIÈRE, 2018, p.107).

Tentando se fazer compreender, como forma de satisfazer sua busca pela verdade, os seres humanos se aproximam de seus/suas semelhantes, adivinhando uns/umas nos/nas outros/as a mesma capacidade e o mesmo anseio. Conforme se fazem compreender, verificam, a cada vez, essa igualdade que adivinhavam. Mais ainda, reconhecendo, na vontade e na inteligência, a sua humanidade, não podem deixar de reconhecer, na vontade e na inteligência do outro, a mesma humanidade. Relacionar-se com o outro, supondo uma desigualdade de vontade e inteligência, é não reconhecer sua humanidade, é relacionar-se com o não-humano ou o sub-humano. É negar, no fundo, a própria humanidade, pois o desigual não compreende o desigual, e sem a capacidade de que o outro o compreenda, a própria humanidade de quem se supõe superior fica prejudicada, incompleta. O embrutecimento não embrutece apenas o/a aluno/a, o/a governado/a, embrutece o/a mestre/a, o/a governante. Nesse sentido, só é possível uma sociedade entre seres humanos se essa sociedade pressupuser, e buscar verificar, a igualdade entre os seus membros.

É verdade que nós não sabemos que os homens são iguais. Nós dizemos que *talvez* sejam. Essa é a nossa opinião e nós buscamos, com aqueles que acreditam nisso como nós, verificá-la. Mas nós sabemos que esse *talvez* é exatamente o que torna uma sociedade de homens possível (*idem, ibidem*, p. 107).

A comunidade que reconhece a igualdade das inteligências é a única comunidade humanamente possível, porque o que une os seres humanos é a busca pela compreensão entre si. Mas, só pode, honestamente, buscar ser compreendido, quem verdadeiramente pressupõe que os/as demais sejam intelectualmente iguais, portanto, sejam capazes de compreender outro ser humano. Politicamente, a consequência disso é que não há legitimação, humanamente plausível, para a desigualdade política e social. Se os membros de uma comunidade humana se reconhecem como iguais, pelo que propriamente são (seres humanos), e buscam verificar essa igualdade, não há, em sua humanidade, nada que legitime o estabelecimento de desigualdades políticas ou sociais. Se elas existem, existem por convenção, por uma espécie de deturpação (da) e desrespeito à humanidade daqueles que a constituem. Segundo Rancière, o mesmo nos é revelado pelo que ele chama de escândalo democrático: “não haverá jamais, com o nome de política, um princípio uno da comunidade que legitime a ação dos governantes a partir de leis inerentes ao agrupamento das comunidades humanas” (2014, p.67).

Buscando, em *O ódio à democracia* (2014), explicitar as causas desse ódio, Rancière identifica a democracia justamente com essa sociedade dos iguais, a que nos referimos acima. Nesse sentido, a democracia não seria o poder daquele povo concebido pelos/as republicanos/as e progressistas responsáveis pela sociedade pedagogizada, tampouco seria o governo daquele povo empírico, igualmente, ideado pelos que se julgam membros da casta inteligente. Nesse sentido, a democracia não se confunde com nenhuma das formas jurídico-políticas que, ao longo da história, reivindicam seu nome. Embora não seja indiferente a estas, está aquém e além das mesmas:

Aquém, porque elas não podem funcionar sem se referir, em última instância, a esse poder dos incompetentes que fundamenta e nega o poder dos competentes, a essa igualdade que é necessária ao próprio funcionamento da máquina não igualitária. Além, porque as próprias formas que inscrevem esse poder são constantemente readequadas, pelo próprio jogo da máquina governamental, à lógica “natural” dos títulos para governar, que é uma lógica da indistinção do público e do privado (*idem, ibidem*, p. 72).

A democracia, em seu sentido genuíno, parece não designar senão a comunidade dos iguais, a comunidade legitimamente humana, daqueles que se reconhecem como intelectual e, por isso, politicamente iguais. Por sua intrínseca referência à ratificação do poder pelo povo, ela relembra, a todo instante, aos/às que legitimam a desigualdade política, que a base dessa desigualdade não é senão a igualdade, aquela igualdade que permite aos/às governados/as compreenderem sua, suposta, incompetência para o governo e que devem obedecer aos/às que são, também supostamente, competentes para essa função. Por essa lembrança, faz com que a máquina não igualitária, o conjunto das instituições que, supostamente, inscrevem a democracia, busque constantemente estratégias que procurem ratificar, a partir do que seria uma lógica inerente aos agrupamentos das comunidades humanas, a desigualdade política e o que o filósofo chama de títulos para governar.

Assim, apenas uma convivência genuinamente democrática, uma convivência marcada essencialmente pelo reconhecimento da igualdade das inteligências, pode garantir a possibilidade de emancipação intelectual. A democracia, como o contrário daquele governo descrito, anteriormente, como pastoral, que na modernidade se traveste na sociedade pedagogizada; a democracia é a única forma de convivência que não resulta no embrutecimento político. Reconhecendo uns/umas aos/às outros/as como intelectual iguais, não há rebanho humano a ser protegido de si mesmo por seu pastor, nem há pastor, nem quem requeira esse título, para tutelar os

demais. Em contrapartida, apenas a emancipação intelectual, enquanto processo de reconhecimento da racionalidade e da inteligência como movimento em busca de se fazer compreender, reconhecimento verificado entre os seres racionais, pode permitir que haja uma comunidade em que a igualdade, que toda comunidade humana pressupõe, seja objeto de constante verificação e não de busca.

CONCLUSÃO

Como vimos, parece incontestável para uma sociedade pedagogizada, a sociedade moderna, que a emancipação intelectual seja um dos principais objetivos da educação. Nessa sociedade, em que a igualdade entre os cidadãos parece ser uma das principais finalidades da política, a educação seria responsável por uma espécie de difusão igualitária do conhecimento, que superasse a distância entre a ignorância e este último, emancipando intelectualmente aqueles/as que aprendem, nivelando todos/as em termos intelectuais, pois, o desenvolvimento do intelecto e a sua consequente emancipação seriam o requisito básico para o pleno exercício da cidadania, do reconhecimento social e da humanidade de cada um/a. Pela difusão pública do saber, a desigualdade política e social deveria ser maximamente diminuída, e a sociedade e seu governo, a partir dos ideais progressistas e republicanos, deveriam ser democratizados.

Contudo, a partir das reflexões que nos são apresentadas por Jacques Rancière acerca da política e da educação, especificamente em *O ódio à democracia* (2014) e *O mestre ignorante* (2018), podemos estabelecer uma discussão sobre os próprios fundamentos da organização política e da ordem social, na qual fica evidente que, para o filósofo, não há nenhuma justificação legítima para as desigualdades políticas, porque não há nenhum motivo razoável para concebermos uma desigualdade entre os seres humanos do ponto de vista intelectual. A igualdade e a democracia, que são verdadeiramente sinônimos, na concepção de Rancière, não devem ser encaradas como objetivos a serem alcançados, mas como pressupostos que todos/todas deveriam buscar verificar de diversas formas e constantemente.

REFERÊNCIAS

- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Valle. 3 ed. 7 reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2018.
- RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

“EDUCAÇÃO EM FACE DA GUERRA”: CONFERÊNCIA RADIOFÔNICA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

ESMERALDO, Moema de Souza¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A conferência radiofônica ministrada por Carlos Drummond de Andrade em 1942 e intitulada “Educação em face da guerra”² será considerada neste artigo como um lugar teórico que propicia uma discussão sobre temas como: educação, guerra, saberes e poderes. A despeito dessa proposta, a prosa e a poesia do escritor itabirano serão evocadas na medida em que contribuem para pensar a sua escrita a partir dos temas “educação” e “guerra”, sobretudo, será citado o poema “Carta a Stanligrado”, pertencente à obra poética *A rosa do povo*³.

Almeja-se, então, refletir sobre a educação em condições totalitárias tendo em vista contextos orientados para a guerra, aos quais Drummond submete o foco de sua escrita, dando evidência à preocupação com a educação das crianças na Alemanha “após 1933” (ANDRADE, 1942, p.1). Nesta relação, procura reconstituir a autonomia da educação “em face a guerra”, para que, enfim, atualize discussões em relação à educação como uma rasura deixada após a guerra. Nesse sentido, é necessário elencar questões sobre a educação e a memória da guerra apresentadas por Theodor Adorno (1995) em seu texto “Educação após Auschwitz”. Além de pensar questões marcadas pela apreensão da noção de história elaboradas por Walter Benjamin (1989) nas suas teses “Sobre o conceito da história” e em seu ensaio “Teorias do fascismo alemão”, escritos no contexto mencionado por Drummond – após 1933.

Diante do exposto, no primeiro momento, será feito um exame teórico para em seguida ser feita a análise dos textos de Drummond que representam a temática da guerra. Além da referência ao texto crítico “Drummond: o cronista do Rio”, de Beatriz Resende (RESENDE, 2002), com o intuito de revelar a trajetória do poeta, mostrando a face de um

¹. Doutora em Letras/ Literatura, cultura e contemporaneidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Servidora efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: moemaesmeraldo@gmail.com

². Esse texto faz parte do inventário de Carlos Drummond, arquivo doado pelo escritor à Fundação Casa Rui Barbosa. Essa conferência foi, primeiramente, ministrada em palestra e depois reproduzida durante os programas em rádio realizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

³. A obra **Rosa do povo** foi publicada pela primeira vez, em 1945, data fim da II Guerra Mundial.

homem preocupado com a educação e angustiado com o presente aterrorizado pela guerra.

Passadas as considerações iniciais, visando pensar a educação em contexto de guerra, o conhecido texto de Theodor Adorno – intelectual atuante como diretor do Instituto de Pesquisa Social, inicialmente criado em Frankfurt, na Alemanha – “Educação após Auschwitz”, escrito originalmente para conferência radiofônica, em 1966, sem dúvida, trata-se de um texto fundamental para a construção de um pensamento que não aceita o processo educacional como isento do contexto que o produz. Assim, Adorno profere já no início de seu texto e reitera ao longo da sua exposição, que “Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (ADORNO, 1995, p. 119). Com essa tese, o filósofo alemão estabelece seu posicionamento com relação às consequências horrendas cometidas em “face da guerra” e as contribuições na dimensão educacional do homem.

Adorno é destacado a confirmação de que a barbárie encontra-se no princípio civilizatório, e, desse modo, pensar em evitar a repetição de Auschwitz “teria algo de desesperador” e ao mesmo tempo necessário. Mas adiante no texto, nota que mesmo tendo em vista que a estrutura da sociedade não teria mudado tanto em 25 anos, afirma ser necessário tentar, pois a e a atenção contra os horrores da guerra deve ser permanente. Isto posto, ele escreve esse texto já no contexto pós-guerra.

Milhões de pessoas inocentes – e só o simples fato de citar números já é humanamente indigno, quanto mais discutir quantidades – foram assassinadas de uma maneira planejada. Isto não pode ser minimizada por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente (ADORNO, 1995, p. 120).

Na tentativa de contrapor Auschwitz, o crítico alemão teoriza sobre a necessidade de discussão e reflexão sobre o genocídio ocorrido nos campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial e chama a atenção que foram cometidos barbaridades contra seres humanos por outros seres humanos que acreditaram e atuaram em nome de uma ideologia voltada para a guerra. Com isso, acentua inclusive à psicologia das pessoas que atuaram nos horrores da barbárie. Assevera ser necessário “buscar as raízes nos

perseguidores, e não nas vítimas, assassinadas sobre pretextos mesquinhos”. (ADORNO, 1995, p.120)

Na trilha da discussão sobre as consequências sociais e econômicas, diante da guerra, Walter Benjamin, contemporâneo e amigo de Adorno, compartilhou de alguns pensamentos pertencentes aos círculos frankfurtinianos, mas destando-se por seu pensamento intempestivo em relação a função do historiador como materialista histórico. Nesse diapasão, no ensaio “Sobre o conceito da história”, Benjamin (1989), enxerga a verdadeira imagem do passado como uma “imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” (BENJAMIN, 1989, p. 224). A partir dessa imagem, define o ponto exato de separação do historicismo tradicional do materialismo histórico. Nesse sentido, na sua tese de número seis, dentre as onze teses expostas, presume que o materialismo histórico deve:

Articular historicamente o passado não significa conhece-lo “como ele foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento do perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem no passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela (BENJAMIN, 1989, p. 224).

Então, o autor citado percebe que a empatia com o vencedor beneficia, portanto, os dominadores, e o materialista histórico teria a função de trazer à tona um passado esquecido, “ecos de vozes que emudeceram”. Recomenda que o historicista interessado em ressuscitar sua época deve “apropriar-se da verdadeira imagem histórica, em seu relampejar fugaz”, o que presumirá “escavar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1989, p.224).

Vale ressaltar, que Benjamin não estava mais vivo no contexto pós-guerra em que Adorno escreve “Educação após Auschwitz”, como nos confirma Leandro Konder já no final do seu livro **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**, na parte intitulada “O fim em Port Bou”.

Em maio de 1940, as tropas alemãs ocuparam a Holanda, Bélgica e Luxemburgo; e invadiram a França. Benjamin se deslocou para Marselha, onde recebeu, afinal, uma autorização para entrar nos Estados Unidos.

Faltava-lhe, entretanto, um documento que, naquelas circunstâncias, era impossível de ser obtido: a permissão para sair da França. Desde 14 de junho Paris tinha sido ocupada por tropas nazistas. Ainda havia, contudo, um esforço a ser tentado: a travessia clandestina da França para a Espanha (KONDER, 1999, p. 107).

Antes de sair da França, Benjamin entregou um pacote de escritos a Georges Bataille, inclusive os manuscritos das onze teses e os apêndices que compõem o ensaio “Sobre o conceito da história”. Dessa maneira, após exaustivas caminhadas atravessando montanhas, consegue chegar à cidade de Port Bou:

Os outros, na Espanha, desceram e se apresentaram às autoridades da pequena cidade de Port Bou. (...) só que os recém-chegados foram informados de que por “ordem de Madri”, a permissão para iram a Portugal estava suspensa. A polícia lhes comunicou que, no dia seguinte, seriam todos recambiados para a França. Isso, para Benjamin, significava o campo de concentração, a morte. Então, durante a noite, ele ingeriu os tabletes de morfina e, na manhã do dia 27 de setembro morreu (KONDER, 1999, p. 108).

Ainda, segundo Konder (1999), no dia seguinte ao episódio do suicídio de Benjamin, por pressão e constrangimento, as autoridades autorizam o grupo de Benjamin a prosseguir viagem. Konder finaliza retomando que Benjamin levava com ele, nessa última viagem, uma maleta que continha provavelmente a última versão de sua obra **Passagens**.

Diante do contexto, o legado teórico de Benjamin (1989) não pôde ser estendido até o momento pós-guerra. Mesmo assim deixou seu contundente registro e contribuição para pensar a história “dos vencidos”, e não só na perspectiva dos “vencedores”. Não obstante, corrobora com a discussão de como a educação deve se posicionar não somente pela voz dos “vencedores”, mas que cada vez mais pensemos em evocar as vozes dos “vencidos”. Para tanto, argumenta-se que a história não é uma sequência linear, não é o tempo homogêneo e vazio, e que nela o passado, o presente e o futuro se entrecruzam. Para o autor, “em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela” (Benjamin, 1989, p. 224); bem como é preciso ouvir as vozes que emudeceram, em um movimento de rememoração do passado e construção do futuro. Para entender melhor essa realidade, é preciso voltar ao passado e compreender o

contexto em que ocorreram as barbaridades da guerra e pensar a partir de suas consequências.

Outro ensaio contraproducente para a discussão, intitulado “Teorias do fascismo Alemão”, que assim como o primeiro já citado também foi selecionado para compor a obra **Magia, técnica, arte e política**. Nesse texto, Benjamin pontua que “cada guerra que se anuncia é ao mesmo tempo uma insurreição de escravos” (BENJAMIN, 1999, p. 61). Ele, na tentativa de questionar os autores do texto “À guerra e aos guerreiros”, de 1930⁴, e critica tal posição conformista diante do “*continuum* da história”.

Nesse cenário, os textos a serem comentados de Carlos Drummond apresentam, de certa forma, um fazer o que afirmou Benjamin nos ensaios ora citados, pois realizam a sua maneira, uma forma “a contrapelo” da história *continuum* por, de certo modo, estabelecerem aspectos contrários à ordem continuísta da história. A crítica a perspectiva dominante e molda pretextos bárbaros para promover a escravidão da humanidade. Desse modo, os textos “Educação em face da guerra”, “Teorias do fascismo Alemão” e “Carta a Stalingrado” servem como exemplos do pensamento imbuído pela reflexão sobre as consequências da guerra, ou seja, repensa a história considerando as rasuras deixadas pela guerra.

Carlos Drummond de Andrade escreve “Educação em face da guerra” para primeiramente uma palestra que foi proferida em radioconferência, durante programa na rádio do Ministério da Educação. Neste texto, expõe sobre sua preocupação com uma educação atrelada à ideologia da guerra, tendo em vista que foi escrito em 1942, ou seja, durante a Segunda Guerra Mundial. Desse modo, chama atenção para a educação das crianças alemãs depois de 1933 e reforça a necessidade de uma educação humanista e livre das barbaridades da guerra.

Para o poeta, educação e guerra, no primeiro momento, parecerem ser palavras opostas que chegam a repelir-se, na medida em que uma educação ideal se importaria com a eliminação da guerra como interesse e finalidade de seus pressupostos. No entanto, verifica que educação e guerra, muitas vezes, se conciliam, infelizmente. Discute a “educação para a guerra”, ou seja, elaborada, por exemplo, por regimes nazistas e fascistas. Para o escritor mineiro, nestes sistemas totalitários, a educação introduz trocas violentas e profundas das monstruosidades implacáveis oriundas das consequências da guerra.

Contudo, elabora seu discurso a partir da imagem da criança nascida “em 1933, para cá” (ANDRADE, 1942, p.2), submetida a um treinamento moral e psicológico, educada para o ódio com “o mais triste

⁴. Coletânea editada por Ernst Jünger, reuniu textos que falam com prazer e ênfase sobre a Primeira Guerra Mundial.

exemplar humano”, fadado a estudar arte, filosofia e poesia preconceituosas e desumanas. Vale ressaltar que em 1933 ocorreu a ascensão do nazismo na Alemanha e do fascismo na Itália. Com isto, deu-se a propagação das ideologias que se disseminaram e culminaram na Segunda Guerra Mundial.

Ademais, a intenção do escritor é apontar o perigo do condicionamento do processo educativo em detrimento dos interesses da guerra. Inclusive evidenciando a preocupação com a arte e a filosofia produzidas e consumidas para formar cidadãos condescendentes com as atrocidades cometidas contra outros humanos. De modo semelhante, Adorno vai refletir sobre os “participantes” “responsáveis”, por exemplo, dos campos crematórios e responsabilizar também não só os protagonistas da guerra, mas as pessoas que participaram da organização e manutenção dos campos de concentração. Assim, ainda nessa radioconferência (ANDRADE, 1942)⁵, afirma que deve existir o enfrentamento, a neutralização e a anulação de qualquer tipo de educação tendenciosa e dirigida. A educação do espírito deveria ser natural, pura e “destinada a formar homens de boa vontade e calma, coragem, não autômatos ou possessos” (ANDRADE, 1942, p.2).

O escritor entende a necessidade de restaurar uma educação com princípios básicos e fidelidade com seus princípios. A organização da guerra estabelece uma movimentação militar que inclui as normas educativas. Para o poeta, deve-se estabelecer uma educação moral e mental das crianças e dos jovens não reprimida por um sistema, mas voltada às “letras clássicas” e às “boas humanidades” (ANDRADE, 1942, p.2).

Drummond refere-se a uma alteração do currículo secundário promovida pelo ministro Capanema, durante o período conhecido como Estado Novo. É necessário salientar as contrariedades desse contexto histórico conforme comenta Romanelli:

É difícil chegar-se a um consenso sobre o que representou o Estado novo no Brasil. Os estudiosos sobre o assunto divergem quanto à forma pela qual passou a agir o Governo e quanto aos resultados dessa ação. (...) assinala que a implantação do Estado Novo, versão brasileira atenuada do modelo fascista europeu. (ROMANELLI, 1989, p. 51).

Ainda como confirma Romanelli, em 09 de abril de 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, mediante a publicação de decreto nesta data. Cita o pronunciamento de Gustavo Capanema:

⁵. Esta radioconferência se encontra datilografada pelo próprio poeta em um texto de apenas duas laudas, que não chegou a ser publicado. Trata-se de um valioso material que faz parte do acervo do autor doado para a Casa Rui Barbosa, no Rio de Janeiro.

Gustavo Capanema assim se pronunciava (...): “o que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescente uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão. E dos ideais de nação, e bem assim dos perigos que a acompanham, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar no espírito das gerações novas de consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem a seu destino.” (ROMANELLI, 1989, p. 157).

Diante das contrariedades expostas sobre o Estado Novo, em que atuou o ministro Capanema verifica-se a intencionalidades na valorização de ideais patrióticos ao mesmo tempo que tenta privilegiar “consciência humanística” com responsabilidade. Entretanto, essa “independência” concebe-se com uma ordem. Vale ressaltar que Drummond colaborou, de certo modo, com essa reforma para as “boas humanidades” por estar diretamente ligado ao gabinete do ministro da Educação, Gustavo Capanema, como nos confirma Beatriz Resende, quando escreveu sobre a trajetória de vida do poeta:

Drummond vai para o Rio de Janeiro em 1934, acompanhando Gustavo Capanema, nomeado ministro da Educação e Saúde. Carlos Drummond já fora oficial de gabinete de Capanema em Minas, quando este exerceu o cargo de secretário do Interior e Justiça de Minas Gerais, e seu secretário particular, quando esteve como interventor em 1933. Na então capital, Drummond exercerá a chefia de Gabinete do Ministério Capanema de 1934 a 1945. De 1945 a 1962, sempre trabalhando no Palácio Capanema, nosso poeta continua sua vida no serviço público no Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (RESENDE, 2002, p. 78).

Não obstante, o posicionamento do poeta, frente ao governo de que fez parte, instaura considerações libertárias sobre a educação “em face da

guerra”, ou seja, mesmo atrelado às políticas governamentais de sua época, Drummond, expressou-se ao revés ao pensar a educação associada como consequência da guerra.

No fechamento do texto em análise, Drummond (1942), de forma poética, menciona a tradição do espírito como forma de luta contra as ferocidades “do mito racial” e compara a imagem de cultivo de um jardim referindo-se a um mestre francês que queria preparar gerações mais felizes e menos susceptíveis “da embriaguez pela guerra” em detrimento dos valores humanos.

Cultivemos o nosso jardim, e que esse jardim seja espaçoso e nele caibam todas as espécies dignas de ser contempladas, como todos os encantos que se dirigem ao melhor da nossa sensibilidade e da nossa inteligência. Não deixemos que o animal feroz do nazismo invada esse horto sereno. Eis aí, em linguagem figurada, mas que pode ser facilmente transcrita para termos reais, o dever que incumbe hoje primordialmente ao educador. Mesmo não pegando em armas ele pode trazer contribuição inestimável à luta que todos os países livres hoje desenvolvem contra países de rapina e destruição. Que o educador prepare homens livres, e a liberdade reinará no mundo (ANDRADE, 1942, p. 2).

A referência à palestra proferida por Drummond que nunca chegou a ser publicada pode demonstrar entre as muitas faces da sua vasta obra, além e contribui pra a verificação de um forte acento social no período da Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, o poeta expressou seus sentimentos em relação ao maior genocídio já conhecido da humanidade: a Segunda Guerra Mundial. Dessa forma, temas que retratam situações vivenciadas pela experiência da guerra são retratados de diferentes maneiras como na obra **A Rosa do povo** (2000), especificamente no poema “Carta a Stalingrado”, pertencente a citada obra. Esses textos poéticos caracterizam seu pensamento, que expressa uma espécie de “rasura”, impressa aos seus escritos por pensar questões relacionadas, por exemplo, à educação em tempos de guerra ou ao episódio de genocídio provocado pelo combate da cidade de Stalingrado.

O poema selecionado “Carta a Stalingrado” descreve uma das muitas cidades devastadas pela guerra, mas essa cidade mesmo diante do grande poder bélico de seu invasor consegue derrotá-lo, e assim é representada como a esperança socialista. A imagem que Drummond utiliza para representar poeticamente a cidade em “face da guerra” transporta o tempo presente para a sua poesia. Com extrema sensibilidade, remete o título dos

poemas ao outro, pois necessariamente uma carta envolve um destinatário. O poeta emissor fala a um leitor receptor e destinatário.

Vale-se de uma retórica que busca persuadir por meio da repetição e insistência – que são características do ritmo de continuidade da prosa. A sua maneira modernista expressa-se por meio de versos irregulares, e ele consegue um tom denso e equilibrado das palavras e da sonoridade em seu poema.

Stalingrado, miserável monte de escombros, entretanto
resplandecente!
As belas cidades do mundo contemplam-te em pasmo e
silêncio.
Débeis em face do teu pavoroso poder,
mesquinhas no seu esplendor de mármore salvos e rios
não profanados,
as pobres e prudentes cidades, outrora gloriosas,
entregues sem luta,
aprendem contigo o gesto de fogo.
Também elas podem esperar
(ANDRADE, 2005, p. 278).

Do mesmo modo, a cidade de Stalingrado no poema de Drummond não se traduz em ruas, casas, monumentos, porém representa metonimicamente a capacidade de resistir da poesia e da humanidade e como a poesia sobrevive depois e apesar da guerra. Na cidade de Stalingrado, a imagem resiste nos versos de ação acionados por Drummond para representar uma cidade dilacerada, fragmentada e ferida pela guerra. Assim, sinaliza esse espaço tão atingido pela guerra como um corpo combalido, mas corajoso. Essa imagem representaria o esforço de sobrevivência dos homens. A cidade construída e destruída de acordo com a disciplina da guerra.

No entanto, para Drummond, parece haver uma salvação pela literatura. Para tanto, utiliza seu verbo poético para lançar esperança por meio de poesia. Assim como a educação, a cidade deve se reconstruir após uma disciplina da guerra.

Stalingrado, quantas esperanças!
Que flores, que cristais e músicas o teu nome nos
derrama!
Que felicidade brota de tuas casas!
De umas apenas resta a escada cheia de corpos;
de outras o cano de gás, a torneira, uma bacia de
criança.
Não há mais livros para ler nem teatros funcionando
nem trabalho nas fábricas,
todos morreram, estropiaram-se, os últimos defendem

pedaços negros de parede,
 mas a vida em ti é prodigiosa e pulula como insetos ao
 sol,
 ó minha louca Stalingrado! (ANDRADE, 2005, p. 278).

Susan Sontag (2007), crítica norte-americana, em sua obra **Diante da dor dos outros**, expõe sua tese de que a guerra produz metáforas sociais, principalmente por meio de sua visibilidade e sua relevância apresentada pelos meios de comunicação. O cotidiano de mortes, crueldades e destruições traduz como o espectador banalizou seus sentimentos diante do assunto. Portanto, para a autora, a guerra ataca a sensibilidade do espectador, tanto aquele que experimenta quanto aquele que observa “a dor do outro” (SONTAG, 2007). Nesse sentido, a literatura exerce o importante papel de salientar as singularidades, tendo em vista que se aproxima do testemunho como forma expressiva. E Drummond, a sua maneira, comenta o poder de influência dos meios de comunicação nos tempos de guerra.

A poesia fugiu dos livros, agora está nos jornais.
 Os telegramas de Moscou repetem Homero.
 Mas Homero é velho. Os telegramas cantam um mundo
 novo
 que nós, na escuridão, ignorávamos.
 Fomos encontrá-lo em ti, cidade destruída,
 na paz de tuas ruas mortas mas não conformadas
 no teu arquejo de vida mais forte que o estouro das
 bombas,
 na tua fria vontade de resistir (ANDRADE, 2005, p.
 278).

Assim, demonstra também a banalização da apreensão da guerra em sentidos absortos e tentativas de silenciar experiências de uma educação em situação de guerra, como no primeiro texto apresentado, “Educação em face da guerra”. Contudo, conclui que a educação não é o espaço da guerra por excelência, pois as crianças não podem ser vítimas desta. Em suma, Drummond, então, deixa claro seu incômodo em utilizar as palavras “educação” e “guerra”, pois se recusa a pensar em uma educação que conceba a violência com o outro como algo necessário à condição humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, foram considerados alguns aspectos referentes às questões teóricas para, em seguida, apresentar como *corpus* textos de Carlos Drummond de Andrade selecionados com o intuito de dar ênfase a

elementos que permeiam questões relacionadas às experiências educacionais em contexto de guerra. Todavia, em “Educação em face da guerra” (ANDRADE, 1942), Drummond situa a importância de comentar a educação ao rememorar o passado, que permite emergir uma história esquecida que evidencia a “voz dos vencedores”. Já no poema “Carta a Stalingrado”, relata a experiência diante da situação da cidade abalada pela guerra. Ambos os textos compõem esta análise, por refletirem sobre experiências ocorridas durante a Segunda Grande Guerra.

Neste artigo, a esfera da guerra tornou-se objeto de atenção, e intencionou-se com isso evidenciá-la como um “estado de exceção” que não pode ser permanente, e buscou-se refletir sobre interesses que vão além de questões meramente bélicas. Por fim, tais constatações se fazem ainda necessárias para pensar a guerra não como o movimento histórico linear, mas na perspectiva de rasura na história linear e contínua que narra apenas a perspectiva dos “vencedores”, deixando de lado a voz dos oprimidos e dizimados pela guerra.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e terra, 1995.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- _____. **A Rosa do Povo**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- _____. **Educação em face da guerra**. Conferência radiofônica. Arquivo Fundação Casa Rui Barbosa, 1942.
- BENJAMIN, Walter. **Magia, técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras Escolhidas III).
- KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- RESENDE, Beatriz. Drummond: o cronista do Rio. **Revista USP**, São Paulo, n. 5, 2002.
- ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SUSAN, Sontag. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

O CENÁRIO DA LITERATURA E DAS LÍNGUAS NO CONTEXTO DO ILUMINISMO ESCOCÊS

GOMES, Marcos Vinicius de Andrade¹

INTRODUÇÃO

O termo Iluminismo surge no século XIX nas línguas ibéricas, ele aparece pela primeira vez em um dicionário de língua portuguesa em 1836 (ELIAS, 2014). De maneira geral, o Iluminismo é apresentado como um sistema de valores que deu origem ao mundo contemporâneo, estando na base das grandes transformações políticas, econômicas e sociais a partir do século XVIII.

Existem diversas maneiras de se interpretar o Iluminismo, sendo algumas delas de uma visão mais tradicional sobre o movimento, e outra fruto de estudos mais recentes. A tradição dos estudos aponta para um movimento baseado nas ideias francesas, em especial as de Montesquieu, Voltaire, Denis Diderot, estudos veem o iluminismo como uma nova orientação intelectual inspirada em especial pelas ideias e pelas ciências inglesas, com destaque para John Locke e Isaac Newton. “Nos últimos anos vêm ganhando força a existência não apenas de um iluminismo, mas sim de uma constelação de iluminismos, relacionados entre si, porém distintos e agrupados em vários contextos nacionais” (ISRAEL, 2009, p.10)

A Escócia, uma nação periférica, sem qualquer tradição nos campos científico, artístico, literário ou filosófico, enfrentando um momento de submissão política frente a Inglaterra, contudo, a partir do século XVII, os intelectuais escoceses, paulatinamente, vão se firmando no cenário das luzes europeias, de modo que “[...] no decorrer do século, superarão os franceses em fornecer ao século XIX referenciais que nortearão temas como a Linguística, a Antropologia, a Economia, as Ciências do Homem, entre outros” (PIMENTA, 2011, p.10)

Do cenário ilustrado escocês, entre os vários intelectuais que se fizeram presentes em função de suas produções científicas, dois se destacaram ao ponto de terem sido tão famosos quanto seus contemporâneos do Iluminismo francês: David Hume e Adam Smith. Hume é conhecido pelas críticas à Metafísica e à religião e Smith é tido como o pai do

¹Graduando em História pela Universidade Estadual de Minas Gerais, campus Carangola; e-mail: mvag1906@hotmail.com

liberalismo. A fama de Hume fica mais restrita à esfera acadêmica, enquanto que a fama de Smith se expandiu “[...] além da esfera intelectual universitária, fazendo com que este fosse reconhecido em grande escala – esse fato pode ser um dos elementos para que fizesse com que Smith não fosse completamente compreendido” (PIMENTA, 2011, p. 11.)

Contudo apesar da fama alcançada pela dupla Hume e Smith veremos ao longo do trabalho que embora os autores tenham uma ampla influência no conhecimento gerado pelo movimento ilustrado escocês, neste trabalho apresentamos alguns destes nomes como Lorde Monboddou ou James Burnett e suas preocupações com o âmbito da linguagem e também Robert Burns e Walter Scott que representam um recorte pequeno dentre os ilustrados escoceses que preocuparam-se com a literatura.

CONTEXTO ESCOCÊS NO SÉC. XVII E XVIII

Até o século XVII, a Escócia possuía menos de 10% de suas terras produtivas para a agricultura e uma parcela um pouco maior que essa era composta por pastagens (cf. CERQUEIRA, 2006) No final do século XVII, a Escócia enfrentou sete anos de seca e de recessão econômica, período comumente conhecido como "anos ruins do rei Guilherme". (LOPES, 2011). Esta crise provocou a morte por inanição de 10% dos habitantes da Escócia (RIBEIRO, 2009, p. 82). Somou-se a tal situação a forte queda do setor comercial, em função da Guerra dos trinta anos (1618-1648), da Batalha de Worcester (1651) e do fracasso de um ambicioso empreendimento conhecido como Projeto Darien, “[...] que ambicionava a criação de uma colônia escocesa no Panamá” (CERQUEIRA, 2006, p. 11.) Todo este cenário de dificuldades poderia representar um obstáculo intransponível ao progresso social e ao florescimento cultural acabaram servindo de estímulo e desafio para os escoceses, neste sentido, homens como Robert Sibbald (1641-1722) e Andrew Fletcher (1653-1716) que participaram das discussões e debates em prol de encontrar soluções para o seu país, são hoje vistos como pioneiros do movimento ilustrado escocês.

Em 1603, acontece a União das Coroas em função da ascensão do então rei da Escócia, Jaime VI, ao trono inglês. Porém, o agravante maior da crise viria no ano de 1707 com a união dos parlamentos, que garantia uma pequena fração de cadeiras do novo parlamento britânico aos escoceses, “[...] o que deixava os seus representantes com pouco poder para influenciar de modo direto a condução do governo” (Cerqueira 2006, p. 12). A União dos Parlamentos inglês e escocês foi um forte agravante da crise econômica escocesa, pois colocava a Escócia em uma posição de dependência da capital inglesa, uma vez que “[...] o poder político e econômico representados nas classes da aristocracia e

da nobreza agora estavam concentrados na Inglaterra” (RIBEIRO, 2009, p. 83).

Na data da união, a Inglaterra possuía uma população aproximadamente cinco vezes maior do que a da Escócia, e a riqueza inglesa avaliada em 36 vezes mais do que a da Escócia. (CAMPBELL, 1964). Esta crescente dos problemas econômicos levaram os escoceses a repensarem seu futuro como país independente (Cerqueira 2006). Neste sentido o *Union Act* foi fundamental, pois apesar da perda do poder representativo escocês frente ao parlamento do recém-formado Reino Unido, garantia aos escoceses acesso aos mercados da Inglaterra (cf. JUSTO, 2018).

No início do século XVIII, os escoceses apostam um modelo de mercado privado periférico em detrimento das companhias mercantilistas que centralizavam o poder e que eram associadas à corrupção metropolitana (CHAGAS, 2010). Para os escoceses, este modelo de comércio, considerado como provinciano, refletia em maior liberdade econômica. Esse tipo de liberdade comercial foi defendida, em meados do século XVIII, por David Hume, principalmente em seu ensaio da *Desconfiança do Comércio* (1758), no qual advogava a liberdade comercial oposta tanto ao protecionismo mercantilista quanto a posição secundária das relações comerciais para o desenvolvimento do Estado. “No centro de sua teoria está a percepção da livre concorrência, benéfica a todos e motor do desenvolvimento social” (RIBEIRO, 2009, p. 86.)

Na visão de alguns autores, relegar a origem do esclarecimento escocês ao ato de união de 1707, que formou a Grã-Bretanha e marcou a dissolução do parlamento na Escócia, é infundada e diminui a essência e as particularidades da presença ilustrada na região em que se destacam “a autonomia do sujeito, a preocupação com o desenvolvimento interno humano e as questões educacionais” (CLAEYS, 2013, p. 02.) Essa vivacidade intelectual está diretamente ligada a um tripé do sistema educacional escocês do século XVIII baseado nas universidades, na igreja calvinista presbiteriana e nos clubes e sociedades fundados no intuito de discutir o progresso da sociedade escocesa.^[12] Estas instituições, somadas à liberdade de imprensa e às trocas intelectuais decorrentes do efervescente comércio do início do século XVIII forneciam o meio ideal para a construção e desenvolvimento dos ideais iluminista (JUSTO, 2018).

É neste cenário que David Hume escreverá o seu "Tratado da natureza humana" (*A treatise on human nature*), definindo a Escócia como “terra de tolerância e liberdade, e, por isso mesmo, destinada a fazer os aperfeiçoamentos na razão e na filosofia” (JUSTO, 2018, p. 50)

A Escócia conta com quatro universidades: *St Andrews*, (1413), Universidade de *Glasgow*, (1451), Edimburgo, (1582) e *Aberdeen*. O Sistema de ensino adotado por estas foi inspirado pelo modelo parisiense e

bolonhês. Os professores selecionados para lecionar nestas universidades foram escoceses que “já atuavam em outras universidades fora da Escócia, o que colaborou nos aspectos continentais da ilustração escocesa” (CERQUEIRA, 2006, p. 14).

Desde o século XVII, as universidades escocesas atraíram a atenção de jovens presbiterianos ingleses, sobretudo os de proximidade geográfica, e, em alguns casos, estes estudantes eram financiados por fundos religiosos. Durante o século XVIII, a presença destes jovens aumenta em função do movimento ilustrado escocês (Soares 2018, p. 59). Muitos dos ilustrados escoceses passaram por universidades na Escócia, entre eles estavam James Watt, Thomas Telford, John Loudon McAdam (cf. HOBSBAWM 2012).

Após o Ato de união tenta-se criar em St. Andrews uma cadeira de eloquência, que seria a primeira dentro do sistema universitário no mundo anglófono a tratar deste tema. Esta cadeira foi inspirada no modelo francês do *Collège Royal* em parceria com a *Académie Royale de Inscriptions et Belles-Lettres*, onde era ministrada por Charles Rollin (SILVESTRE, 2012). O ensino da literatura inglesa nasce também na Escócia. As universidades escocesas são pioneiras na Grã-Bretanha ao iniciarem os estudos de uma literatura inglesa moderna e contemporânea, que, em contrapartida, “[...] as tradicionais universidades inglesas só irão iniciar estes estudos tardiamente quando provocadas pelas universidades dissidentes” (SILVESTRE, 2012, p. 65.) Com isso, os escoceses tornam-se responsáveis por difundir tais estudos para a América, para a Índia e para a própria Inglaterra, com a fundação da Universidade de Londres (cf. SILVESTRE, 2012).

LITERATURA

Após o Ato de União, visando harmonizar a norma cultural e linguística escocesa com a inglesa, tenta-se criar em *St. Andrews* uma cadeira de eloquência, a qual seria a primeira cadeira dentro do sistema universitário dentro de um mundo anglo falante a tratar deste tema. Esta cadeira foi inspirada no modelo francês do *Collège Royal* em parceria com a *Académie Royale de Inscriptions et Belles-Lettres*, onde era ministrada pelo por Charles Rollin. (Silvestre 2012, p. 64.)

O ensino da literatura inglesa não nasce em Oxford ou Cambridge, ou mesmo sequer na Inglaterra, mas sim na Escócia. As universidades escocesas são pioneiras também dentro do reino da Grã-Bretanha ao iniciarem os estudos de uma literatura inglesa moderna e contemporânea, que, em contrapartida, “[...] as tradicionais universidades inglesas só irão

iniciar estes estudos tardiamente quando provocadas pelas universidades dissidentes” (SILVESTRE, 2012, p. 65.) Com isso, os escoceses tornam-se responsáveis por exportar tais estudos para outras margens do império inglês, “[...] principalmente para a América e para a Índia, e posteriormente para própria Inglaterra com a fundação da *University of London. St. Andrews* foi ainda a primeira universidade britânica a ensinar literatura americana” (SILVESTRE, 2012, p. 66.)

Um grande influenciador do campo literário escocês foi Adam Smith, o qual influenciou Robert Burns com sua doutrina da paixão. Burns, que foi um poeta de origem camponesa das *Highlands*, tornou-se popular ao conseguir traduzir os sentimentos da vida camponesa para a Aristocracia Escocesa. Entre as obras de Burns, estão a *Kilmarnock Edition*, a qual teve 600 cópias impressas, e a *Edinburgh edition*, lançada um ano após com 3 mil cópias impressas, o que consolidou Burns como um autor amplamente lido pela aristocracia e pela intelligentsia do país. A relação do poeta com o público “não era travada apenas por meio de poemas, mas também, sobretudo, através da persona criada por Burns” (KLOJDA, 2016, p. 45.) Outro autor que sofreu influências dos pensamentos smithianos em suas obras foi Daniel Defoe. Em *Robson Crusoé*, temos o personagem que dá nome à obra manifestando a dinâmica capitalista em suas aventuras; onde se tem em Crusoé um personagem que não se sente satisfeito com seu status e está constantemente partindo em novas aventuras, “[...] mesmo que isso coloque em segundo plano princípios como os laços familiares e o nacionalismo, estando unicamente comprometido com as próprias vontades e ambições – o que Smith explica como uma propensão humana à troca com o objetivo maior que é o lucro” (FAÇANHA, 2016, p. 86).

Outro importante autor do movimento ilustrado escocês foi Walter Scott. Scott preocupava-se com o resgate e preservação das questões nacionais. Em um de seus romances, *The Antiquary*, Scott apresenta a personagem Jonathan Oldbuck, o colecionador de relíquias do passado escocês que dá título à obra. Segundo o próprio Scott, a personagem é baseada em George Constable, um antiquário amigo da família Scott. Porém, “muito da personagem parece refletir os interesses do próprio Scott” (HENRIQUES, 2001, p. 3). *The Antiquary*, segundo o autor, no prefácio da primeira edição do próprio livro, compõe uma série de três livros que representam a história da Escócia em três fases distintas: *Waverly*, um romance que narra os tempos dos pais de Scott; *Guy Mannering*, que narra o período de sua juventude e, por último, *The Antiquary*, que narra a última década do século XVIII. Nem só de resgate histórico viveu a literatura escocesa. Este movimento também apresentava o seu lado criativo, como, por exemplo, na poesia escrita em vernáculo. Entre os autores que praticavam esta arte, encontra-se Allan Ramsay, o qual seria um dos

membros fundadores da *Select Society* junto de David Hume e Adam Smith. Ramsay, além de poeta, também se preocupava com o resgate da história escocesa (HENRIQUES, 2001).

O INTERESSE PELAS LÍNGUAS

Entre os ilustrados escoceses, James Burnett, ou como é mais conhecido, Lorde Monboddó, foi o que com maior propriedade debruçou-se sobre os princípios da linguagem. As suas preocupações resultam em uma obra em seis edições que irá tratar exclusivamente sobre o tema da origem e dos progressos da linguagem. James Burnett definia o ser humano como “[...] uma criatura que utiliza linguagem” (CAGLIARI, 2003, p. 204). Além disso, para ele, a linguagem é a expressão de concepções da mente por meio de sons articulados. Tais concepções podem ser de coisas particulares, individuais ou de coisas gerais, e sua essência está na expressão de coisas gerais ou ideias, e “[...] essa denominação de ideias gerais inclui concepções individuais ou percepções de sentido, como se também fossem ideias” (PIMENTA, 2011, p. 216.)

Para James Burnett, a linguagem não é um presente da natureza para o homem, mas uma capacidade adquirida. E, para que o desenvolvimento social aconteça, é preciso existir convívio em sociedade, e “ainda que esta sociedade subsista ainda por algum tempo antes da existência da linguagem” (PIMENTA, 2011, p. 216.) As crenças de James Burnett quanto à necessidade de existência de um convívio social para o desenvolvimento da capacidade de uso da linguagem ficam evidentes no relato de seu contato com a jovem francesa Memmie Le Blanc, a qual, segundo consta a obra, perdeu seu contato com a sociedade adquirindo assim traços de selvageria entre eles e a incapacidade de comunicação oral com outros seres humanos. No entanto, ao fim de sua vida, Memmie aprendera o francês, o que para James Burnett, no fim, caracterizou como humana (CAGLIARI, 2003). Burnett define ainda, em seu volume I do livro III, o que conhecemos como linguagem de gestos, a linguagem do olhar ou ainda as linguagens de sinais como as utilizadas pelos mudos, e também as linguagens de sons inarticulados como a utilizada pelos animais para expressar seus apetites e desejos. Utilizam o termo linguagem apenas metaforicamente e não compreendendo o estilo científico expressado na linguagem.

SOCIEDADES LITERÁRIAS

Conforme Korsbaek (2011) assim como na Alemanha, França e

Inglaterra, a Escócia também desenvolveu a criação de clubes e associações para o debate e exposição de ideias e questões relacionadas à sociedade. Diante disso valem as palavras de Justo (2018):

“O salão não é mero clube literário”, nos diz Chauncey Tinker (1915, p. 30), antes se trata de uma Academia informal que discute e trabalha a literatura antes de seu produto final, e tem dois objetivos, um privado e outro público. O primeiro refere-se ao avanço do próprio autor, e o segundo volta-se à formação da opinião pública. Essa mediação entre autor e público, continua Tinker, funciona como um sistema de patronagem de artes, o salão enquanto financiador e promotor. Retomamos à igualdade necessária para a sociabilidade, principalmente neste meio, o salão. O homem de letras e seu patrão encontram-se no mesmo patamar, são iguais (JUSTO, 2018 p. 59).

POKER CLUB

Os clubes têm a sua origem nos cafés sendo que o diferencial consistia no pagamento de uma taxa. Os clubes eram frequentados por assinantes, que através do pagamento de taxas ganhavam exclusividade, o que permitia que assuntos de interesse comum fossem tratados em particular. “Os encontros nos clubes podiam ter um caráter de lazer e diversão, mas também servia para reuniões que tratavam o escopo social e político” (KORSBAEK, 2011, p. 19)

No caso, o clube do Poker tem sua origem no embate realizado dentro da igreja da Escócia no ano de 1756 entre moderados e ortodoxos, sendo que os ortodoxos expressavam certo descontentamento com os escritos de David Hume e Henry Home, então Lord Kames e os moderados (Jhon Home, Alexander Carlyle, Hugh Blair, Adam Smith e David Hume) reuniam-se na taverna Carrie de propriedade de Nelly Douglas e Thomas Nicolson o estabelecimento possuía apenas três quartos e estábulo para meia dúzia de cavalos, mas tinha o diferencial de estenderem o crédito (cf. KORSBAEK, 2011).

Em 1762, os moderados escolhem a Taverna Carrie para as reuniões quinzenais do *Poker Club*, onde se reuniam para incitar uma campanha em prol de uma milícia escocesa cuja existência fora proibida pelo Milita Act, de 1757, “embora tenha se tornado em grande parte um clube de bebidas, com duração até o final do século” (KORSBAEK, 2011, p. 20). Chegou-se a cogitar nomear o clube como clube da milícia, no entanto Ferguson sugere a palavra *Poker* que “em inglês pode ser traduzida como uma alusão ao

movimento de mover as chamas a fim de que se acendam e essa foi uma solução para que o clube não atraísse atenção desnecessária aos debates” (KORSBAEK, 2011, p. 23).

Teve duração de duas décadas, de 1762 a 1784. Um dos diferenciais do Poker Club era a rudeza a qual eram levados os encontros como descrito em carta de David Hume. O clube atendia a uma necessidade masculina mais viril, voltada para o “jogo”, ou seja, o caráter caçador e ativo da palavra ou “[...] como lembra Carlyle por consistir de um grupo de amigos que se apaziam uns na companhia dos outros com conversas inteligentes, piadas, bebida e comida, num ambiente público, mas, ainda assim, mantendo a intimidade e a sobriedade” (KORSBAEK, 2011, p.24).

SELECTED SOCIETY

Em 1754 um novo grupo torna-se marcante nesse sentido. É fundada a *Select Society*, reunião de homens de letras promovida por Allam Ramsay, o pintor (filho de Allam Ramsay, o poeta), que cinco anos após sua fundação chegou a contar com 135 membros, e incluiu todos os literati de Edimburgo. (Korsbaek 2011, p. 24) Nela se discutiam questões filosóficas e promovia-se o aprendizado da língua inglesa. A primeira reunião aconteceu em 22 de maio de 1754 e foi presidida pelo próprio Ramsay, Adam Smith apresentou as propostas da Sociedade, a *Select Society* contou com os quinze membros fundadores. Carlyle destaca que assim como David Hume, Adam Smith não era adepto de falar em público nestas ocasiões e prossegue dizendo que “nunca ouviu Adam, exceto uma vez, na primeira reunião da *Select Society*.” (RIBEIRO, 2009, p. 30).

Os encontros realizavam-se na Biblioteca dos Advogados (Advocate’s Library), local em que tanto Hume quanto Adam Ferguson foram curadores, às quartas-feiras, às seis da noite, de meados de novembro até os idos de agosto próximo. (Tinker 1915, p. 30) Enquanto instituição, a *Select Society*, bem como o *Rankenian Club*, alterou a rotina da cidade e criou um movimento nas esferas intelectuais com os seus debates e deliberações. Os encontros entre os membros e os laços de amizade daí advindos devem-se ao fato de que a *Select Society* preocupava-se em promover a literatura e as artes, além de se restringir a um clube de debates. Mossner chama atenção para outro detalhe: “o sucesso cultural desta sociedade está atrelado ao triunfo das ideias e da filosofia dos Moderados na Igreja, que era parte essencial na filosofia do Iluminismo Escocês” (JUSTO, 2018, p. 59).

Contudo, apesar de esforços para estipularem um limite de adesões, o número de membros da *Select Society* continuou a crescer e a tornou-se

menos “seleta”. Este foi um dos fatores para seu fim, quase uma década após sua fundação. Os Moderados, Hume, Smith e outros homens de letras cujos pensamentos coincidiam começaram a migrar para outra agremiação, menor, mais íntima, mais informal. (Justo 2018, p. 63.) Outros pequenos clubes e sociedades que divulgavam os conhecimentos dos ilustrados escoceses foram: Oyster club, Rankenian Club, Wise Club, Gordon Mill Farming Club, Royal Society of Edimburgh.

CONCLUSÃO

A ideia do texto foi apresentar como a iluminação escocesa foi um movimento de bases educacionais que serviu de motor para a retomada do crescimento escocês com base no desenvolvimento de conhecimentos acadêmicos científicos como: geologia, sociologia, economia, medicina e a linguagem e a literatura tiveram papel de destaque. Neste sentido pudemos observar como a sociedade ilustrada escocesa atuou em diversas esferas pavimentando seus ideais para que a reconstrução do sentimento de pertencimento escocês. As universidades em seu pioneirismo nos estudos da linguagem e da literatura refletiam nos clubes literários e posteriormente em toda a Escócia. Assim, elementos como a língua inglesa, que deveria ser um fator de cisão entre os escoceses, acabam por se tornar um dos elementos que configuram a nova sociedade escocesa pós *Union Act*.

A proficiência escocesa ao fim do séc. XVII e XVIII foi um farol para diversas partes do mundo como Alemanha, Itália, Brasil, e até mesmo para a Inglaterra. O avanço na erudição escocesa e a proximidade com a Inglaterra fizeram com que os filhos da nobreza inglesa procurassem ensinamentos na Escócia que para o Império Britânico era um país periférico. Assim pode-se entender o movimento ilustrado escocês como uma forma de resistência no campo da educação, pois foi através deste movimento que a Escócia então periferia do Reino Unido assumiu lugar de destaque no campo da erudição e dos costumes.

REFERENCIAS

- CAMPBELL, R. H. The Anglo-Scottish Union of 1707. II: The Economic Consequences, **Economic History Review**, v. 16, N. 03, p. 468-477, April 1964.
- CERQUEIRA, Hugo E. A. da Gama. Adam Smith e seu contexto: o Iluminismo escocês. *Economia e sociedade*, v. 15, n. 1, p. 1-28. 2006.
- CLAEYS, Gregory (Ed.). **The Scottish Enlightenment. The Encyclopedia of Modern Political Thought**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

- DA SILVA RIBEIRO, Flávio. A compreensão da ordem social no Iluminismo escocês. **Dia- Logos: Revista dos alunos de Pós-graduação em História**, v. 3, 2009.
- FAÇANHA, Luciano. Da Ficção Clássica à Ficção do Romance: a Entrada da Episteme Fenomenista. *Scriptorium*, v. 2, n. 1, p. 81-89, 2016.
- HENRIQUES, Ana. A tradição e o Nacional em *The Antiquary*, de Walter Scott. **Revista do Gelne**, v. 3, n. 1, p. 1-3, 2001.
- HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ISRAEL, Jonathan. **Iluminismo Radical: a Filosofia e a Construção da Modernidade**. São Paulo: Madras, 2009.
- JUSTO, Tainá Veloso. **Reflexões em voz alta: uma investigação sobre a sociabilidade dos literati na Escócia do século XVIII**. 2018.
- KLOJDA, André Felipe Nunes. **Literatura e esfera pública: estudo do caso de Robert Burns**. 2016. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação - Habilitação em Jornalismo) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- KORSBAEK, Leif. Los filósofos escoceses y el nacimiento de una ciencia social y política, tal vez una antropología. **Revista Cuatrimestral de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades**, n.13, p. 1-37, 2011.
- LOPES, Lemes. Da progressão dos costumes à historia natural da humanidade: reflexões sobre a temporalidade histórica. *Historia da Historiografia*, n. 6, p. 158- 170, 2011.
- MASSINI-CAGLIARI, G. Resenha Review. **DELTA: Documentação De Estudos Em Linguística Teoria Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 2001-2010, fev. 2003.
- PIMENTA, Pedro. **O Iluminismo Escocês**. São Paulo: Alameda, 2011.
- SOARES, Luiz. Ciência, Religião e Ilustração: as Academias de Ensino dos Dissidentes Racionalistas Ingleses no Século XVIII. *Revista Brasileira de História*, v. 21, n. 41, p. 173 – 200, 2001.
- SILVESTRE, Osvaldo Manuel. O Ensino da Literatura Contemporânea na Universidade. O Caso Americano. **Românica**, n. 21, p. 57-80, 2012.
- WOOLF, Daniel. **Uma História Global da História**. Petropolis: Vozes, 2014.

POESIAS DE CARLOS MARIGHELLA EM SALA DE AULA UTILIZADAS EM BIOGRAFIA SOBRE O REVOLUCIONÁRIO

FERREIRA, Luiz Claudio¹

INTRODUÇÃO

“Doutor, a sério falo, me permita, em versos rabiscar a prova escrita. Espelho é a superfície que produz, quando polida, a reflexão da luz” são versos que fazem parte da prova de física de Carlos Marighella, no ano de 1929 e destacados com especial distinção em biografias e documentários, produtos que cresceram sobremaneira após a redemocratização do Brasil para tratar de vítimas de regimes de opressão. No século XXI, a publicação de dossiês e o avanço das investigações por parte da Comissão Nacional da Verdade, possibilitaram a retificação dos atos do Estado brasileiro contra cidadãos que se opuseram aos regimes ditatoriais brasileiros, principalmente referentes ao regime militar (1964-1985). Dentre essas responsabilidades que foram assumidas pelo Brasil, está a do assassinato de Carlos Marighella, em 1969.

Um desses registros é a declaração de anistiado político *Post Mortem*, em 5 de dezembro de 2011 (data do centenário de nascimento dele). O parecer é assinado pelo Conselho do Ministério da Justiça, que viria a ser referendado pelo governo no ano seguinte. Consta no documento que Marighella iniciou militância em 1930, com 18 anos de idade, e foi preso em quatro ocasiões: nos anos de 1932 (por causa de manifestação na faculdade e depois por poema escrito com críticas ao então interventor na Bahia, Juracy Magalhães: “Juracy! Onde estás que não responde!?! Em que escusa latrina tu te escondes”), em 1936 (por acusação de subversão, enfrentou 23 dias de tortura e permaneceu encarcerado por um ano), em 1939 (quando chegou a ser transferido para Fernando de Noronha e que ficou preso até 1945) e em 1964 (início do governo militar, em que foi preso após levar tiros de agentes do DOPS dentro de um cinema no Rio de Janeiro).

O revolucionário começou cedo (primeiramente, como liderança estudantil) as suas reivindicações e se filiou ao Partido Comunista Brasileiro (PCB). Foi pela legenda que foi eleito deputado constituinte em 1946 e depois cassado, como toda a bancada comunista, integrada também por

¹ Aluno do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Práticas Sociais da Universidade de Brasília. E-mail: luizclaudioferreira01@gmail.com

nomes como o escritor Jorge Amado e o ex-militar Luís Carlos Prestes. Em 1965, após o tiro e a prisão, escreveu *Por que resisti à prisão* (1965). Após deixar o PCB, foi o idealizador da Ação Libertadora Nacional, que pregava a luta armada para se impor contra a ditadura. Carlos Marighella pegou em armas, mas nunca deixou uma das principais atividades de vida, a de escritor. Não o fez como profissão, mas como ação de resistência. Essa é uma necessidade que surge nos bancos escolares.

A recuperação de como o autor da biografia utiliza-se dos poemas feitos por Marighella é a questão central desta presente reflexão, visto que a escola é vista como mais do que uma fase da vida, mas uma marca principal da história de uma vida.

CONTAR UMA VIDA

O trabalho biográfico é uma mescla de dados íntimos com fatos verídicos, como os são as notas escolares, as avaliações e outros registros no âmbito acadêmico. Esse gênero representa mais do que uma mistura entre conteúdos. “A reconstituição do passado obedece a um critério pessoal, subjetivo, de modo que pode emergir não toda a vida progressa (...) mas aquelas frações que sua memória, retendo e desenvolvendo, adquirem razões de sobrevivência (MOISÉS, 2007, p. 161). Woolf (1994) também aponta para o sentido de unidade do texto. “A biografia ampliará seu escopo mediante a visada escrutinadora de pontos embaraçosos. E dessa diversidade toda surgirá não uma vida desordenada, mas uma unidade mais rica” (WOOLF, 1994, p. 399). Essa unidade de tempo e sentido refere-se ao ir e porvir, como uma ação de acumulação de expectativas. Dá-se a sensação, nessa biografia, que a revolução de Marighella começou nos bancos escolares.

Woolf pontua que essas características de lidar com o real torna o tecido “perecível” e, por isso, o biógrafo deve construir com essas características, e incrustá-lo bem no bojo de seu trabalho. No cenário de “vida verdadeira”, é terreno espinhoso, amplo e complexo. Como não é possível resumir a vida de alguém, torna-se necessário encontrar pontos de intersecção e que sejam marcantes em diferentes momentos da história de alguém. Não se faz isso como acumulação de eventos, mas como demarcações subjetivas do estado de ânimo, como uma espécie de alegoria da ação redentora do biografado. As estruturas não são simples porque envolvem pesquisas, tempo e estrutura para narrar. Le Goff (2003) defende que a busca pela subjetividade conduz à “biografia total” porque “a decisão de escrever uma biografia implica que os autores se julguem capazes de chegar até a individualidade, até a personalidade do personagem que constitui o sujeito da biografia” (LE GOFF, 2003, p. 134).

Como também explica Dosse, a diferença é que o biógrafo deve tirar o melhor da documentação íntima, “pois se encontra o mais perto possível do autêntico a ponto de alimentar a ilusão de poder restituir inteiramente uma vida” (DOSSE, 2015, p. 59). Tomamos por base que as notas escolares e os seus registros são tão íntimos quando a filiação em partido político ou uma ação revolucionário. Nesse contexto de crítica epistemológica, Sartre (2013) ironizou: “Agora é preciso começar. Como? Pelo quê? Pouco importa: podemos entrar em um morto da maneira que quisermos” (p. 7). Mas, na verdade, o autor discutia o método para adentrar por esses caminhos.

Gergen (1996) defende, por exemplo, que nossa biografia não é apenas uma autopercepção do nosso eu. Ser um “eu” com passado e futuro não é ser um agente independente, mas estar imerso em relações, em sequências globais dirigidas a metas. Em geral, tratar-se-ia de um texto desse tipo organizado para dar ordem ao caos da existência de um indivíduo, a partir de experiências universais. Referem-se também à constituição do narrador os estudos de Ricoeur (1991), que analisa as relações de tempo como possibilidade de analisar a identidade narrativa do duo biógrafo/biografado.

Ao fim, não obstante, conduz-se como uma história que deve apontar para alguma coerência organizativa e numa busca permanente por apontar vestígios, de relações esmiuçadas de comprovações e, como pode apresentar-se como objetivo narrativo com a exposição da resistência da memória dos indivíduos ou mesmo da autoria. Estariam imbricadas, segundo Vilas-Boas, as vidas e as obras, em uma mesma aventura: “a aventura das interpretações possíveis e das compreensões necessárias” (VILAS-BOAS, 2014, p. 67). O texto biográfico e, ao mesmo tempo, com características jornalísticas abre espaços, nesse sentido, na busca pela informação e sedução à leitura, tanto pelas informações quanto pelos aspectos estéticos “Não se trata apenas de uma ferida: trata-se de incisá-la para curá-la. O historiador-repórter entra, aqui, em seu tema não só para dele fazer um acontecimento, mas para fazer desse acontecimento o fim de certa história” (LACOUTURE, 1990, p. 223). O fazer desses acontecimentos tem origens que remontam ao espírito participante de um guerrilheiro do futuro na narrativa.

A FONTE DOS CONTEXTOS

Entender nas narrativas as origens. Para Maingueneau (1993), o contexto envolve, além dos ritos de escrita elaborados pelos autores, também os “ritos genéticos” e a trajetória biográfica de quem escreve. “Esses ritos genéticos têm estatuto duplo. São, ao mesmo tempo, uma realidade histórica (...) e um sintoma das posições estéticas que embasam as obras”

(MAINGUENEAU, 1993, p. 49). O autor exemplifica que os responsáveis pelas obras se envolvem diretamente nas temáticas que desenvolvem, e isso vai interferir na concepção dos gêneros textuais e até fruição da organização e criatividade artística. Cabem considerações em relação a isso, no campo dos produtos biográficos, ao assinalar que a escolha da vida a ser esmiuçada vai ter sempre um ponto de partida.

Abordar as origens familiares na infância, adolescência e início da vida adulta de um personagem em produtos biográficos não obedece apenas a uma regra indispensável de entender os primeiros passos de alguém, mas também determina o deslocamento da narrativa para muito antes do berço e do primeiro choro da criança, e entender as influências sociais que podem explicar o que há de mais humano.

Sob a perspectiva da historiografia, Loriga (2011) defende o papel dos pesquisadores do século XIX que priorizaram a salvaguarda da dimensão individual da história. Ela traz uma reflexão interessante sobre a expressão “pequeno x”, em que “A” representaria tudo o que é uma pessoa, que seria formada de uma equação de “a” + “x”, em que “a” significaria todas as condicionantes externas e sociais e “x”, a contribuição pessoal e livre vontade, na qual estaria inserida a vida escolar.

AS POESIAS E A SALA DE AULA

A inserção da temática das poesias na vida de Carlos Marighella aparece na biografia de Mário Magalhães mais distintivamente a partir do capítulo “Uma prova em versos” (p. 32). Nessa parte do livro, são trazidos contextos a respeito dos ancestrais do revolucionário, em particular, o estímulo do pai, o operário Augusto Marighella (nascido na Itália e simpático ao socialismo, de família anarquista) para que o filho lesse muito, e o da mãe (a ex-doméstica Maria Rita Nascimento, de avós sudaneses haussás) para que Carlos não fosse escravizado como seus antepassados.

Essa primeira experiência trazida na biografia é do Ginásio da Bahia, unidade pública de ensino que era tida como espaço tradicional e “um educandário melhor”, e que possibilitaria também “aliviar o orçamento doméstico” (MAGALHÃES, 2012, p. 35). Na autobiografia que escreveu e publicou em 1965, afirmou que foi “um dos primeiros alunos da classe”. Segundo a biografia, foi destaque nas aulas de grego e, ao fim de 1929, com notas elevadas em todas as disciplinas: “português (9,5), química (9), física (8,2), história natural (8), filosofia (8), latim (8) e cosmografia (8)” (Idem, p. 36).

Ao colar grau, em 1931, obteve o título de bacharel e estava apto para ser professor do ensino ginásial. “Era o aluno mais popular do Ginásio

da Bahia (...) Além do sorriso escancarado, ficou conhecido pelos livros, dos quais não desgrudava” (Idem). Aqui há uma caracterização do biografado em função da dualidade entre o amor aos estudos e um espírito combativo. Não há oposição nessas características, mas uma complementação que apresenta relação de causa e consequência. Quanto mais estuda, mais desafia.

Uma dessas ocasiões foi a prova em versos de física, realizada no dia 29 de agosto de 1929 (quando não tinha ainda 18 anos completos), conforme constam nos registros da escola e replicadas nas biografias e documentários produzidos a respeito do guerrilheiro.

O tema da avaliação de física era o estudo da luz refletida. No poema, busca apresentar uma interpretação para o que havia aprendido de um jeito nada tradicional e que provocou os professores da escola. “Doutor, a sério falo, me permita, /em versos rabiscar a prova escrita/ Espelho é a superfície que produz, quando polida, a reflexão da luz./ Há nos espelhos a considerar dois casos, quando a imagem se formar (...)” (p.39). O professor de física Clemente Guimarães fez a correção com versos em que, primeiramente, destaca “graça, talento, inspiração e finura”, mas também critica: “a forma tem alhures cabimento/ Mas aqui tendo vindo em detrimento/ Do fundo, perdeu todo o seu valor”. Os colegas do educandário publicaram a prova em versos no jornal dos estudantes *Cenáculo*, mesmo a nota ficando em 8,2. A caracterização da prova para a biografia funciona numa espécie de revelação do detalhe, da intimidade, posto que é dessa substância que se constitui a materialidade de um gênero que funde o real e o imaginário, o documento e a literariedade, os dados objetivos, verossimilhança e as características de um conteúdo romanceado.

Da mesma forma, Magalhães (2012) cita as particularidades do universitário Carlos Marighella na Escola Politécnica, onde cursou engenharia, e onde também ficou conhecido por se manifestar em versos. Ora para maldizer disciplinas, como em “Se Lampião fosse agarrado numa batalha decisiva, devia ser encarcerado para estudar a descritiva”, ora para responder questões, como a de uma prova de química em 1931, em que traz uma resposta numa combinação de conteúdo e irreverência “De leveza no peso são capazes/ Diversos elementos, vários gases/ O hidrogênio, porém, é um gás que deve ter destaque/ por ser o gás mais leve (...) / O seu som é típico e semelha um longo ronco/ De um urso velho dorminhoco e bronco” (p. 48).

A mais tormentosa manifestação em versos de Marighella, durante o período universitário, foi em 1932, quando foi preso, pela primeira vez (por causa de manifestação na faculdade e depois por poema escrito com críticas ao então interventor na Bahia, Juracy Magalhães). Foi a primeira prisão da vida do revolucionário e ocorreu no dia 22 de agosto daquele ano, quando

ele participou de uma manifestação junto também com estudantes de medicina e secundaristas do Ginásio da Bahia, contra a Revolução de 1930. Ao todo, foram presos 512 estudantes.

Na prisão, fez o poema contra o interventor em uma paródia da poesia “*Vozes d’África*”, de Castro Alves. Durante a detenção no presídio estadual, fez os colegas de protesto vibrarem com os versos que declamou pelo corredor do lugar. “Nem veem que o xadrez é o meu sudário/Que o horror vai lavrando solitário (...) / Do teto e das paredes derrocadas/As aranhas espiam debruçadas/o cárcere sem fim/onde aparece a caravana errante, amordaçada pelo torpe guante/ de um tenente ruim” (MAGALHÃES, 2012, p. 49). A inspiração em Castro Alves revela-se uma ação no mesmo sentido de gerar referências consagradas às ações de resistência. Por parte da biografia, representa um caminho multiangular com a finalidade de gerar inter-relações entre as expectativas do desenrolar das narrativas. Trata-se ainda de um apelo à linguagem literária, à função emotiva e o estilo poético em meio à prosa biográfica.

OBSERVAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passados 50 anos do assassinato de Carlos Marighella por agentes da ditadura, do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), em São Paulo, a história do guerrilheiro ainda é tema de debates acalorados, motivou a produção de um filme de ficção que estreia no Brasil em 2020, além de outros produtos culturais, como músicas. Dentro desse ambiente de revisão da violência do Estado, as biografias ocupam um lugar central. Em relação a Marighella, o trabalho do escritor Mário Magalhães, de 736 páginas, é a mais completa pesquisa sobre o guerrilheiro. E, nesse contexto, os eventos relacionados à vida escolar do biografado não é descrito pela sua excentricidade, mas pelo poder transformador de suas ações.

As poesias, tomadas aqui para reflexão preliminar, funcionam como um esboço de um pensamento, uma coletânea feita pelo biógrafo a respeito de um caminho de erudição mesmo ao se tratar de alguém definido por ser valente, por liderar a luta armada contra a ditadura. As observações para essa pesquisa podem ser sublinhadas por algumas características:

- a) A vida escolar pode ser item fundamental para se rever a vida de alguém e adiantar vocações escolhidas para a narrativa;
- b) O espaço educacional pode ser manuseado pelos produtos biográficos por intermédio de momentos elucidativos, a partir da memória do biografado, testemunhas, registros e interpretações do narrador;

- c) Na biografia tomada como corpus de observações, destaca-se a utilização das poesias do biografado para empreender metáforas a respeito da criatividade de um líder;
- d) A dinâmica das relações interpessoais e os contextos sociais e históricos fundem-se no produto biográfico com aparências de espaços de aprendizado, por vezes, e de combate, por outras ocasiões.
- e) Na amostragem escolhida, a escola e a faculdade funcionam como espaço de poder e resistência, e não se enquadram como um estereótipo de casa do tradicionalismo; e
- f) O livro explora as incertezas, as idiosincrasias das memórias, as falhas dos registros para manter as características do gênero, que prima pelo detalhe, e não por uma visão panorâmica.

Como são dados preliminares a partir de observações sob um aspecto, outras possibilidades de pesquisa seria ampliar o *corpus* para outros produtos biográficos que possam revelar outras representações sobre o ambiente de ensino, e suas relações de força e poder. Uma sequência dessa observação seria ainda verificar em biografias que tratem de outros personagens não-revolucionários, ou que ocupem características ainda mais controversas, como aqueles condenados pela história, para comparar como se configura o espaço de aprendizado.

Nos estudos biográficos, o compromisso com o registro do passado é sempre presentificado com o olhar de quem escreve, no hoje narrativo. Por isso, até a representação do professor que corrige Marighella, por exemplo, é o de alguém que deixa algum legado ao que vai ocorrer. Nessa discussão que envolve as memórias do eu, a escola é dotada de simbolismos que vão além das notas e das avaliações, mas servem como provas antecedentes do que ainda vai ocorrer. Aqui elas aparecem em versos e prosa.

REFERÊNCIAS

- DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. Tradução de Gilson Cesar Cardoso. São Paulo: EDUSP, 2015.
- FERNANDES, Florestan. **A contestação necessária: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários**. São Paulo: Ática, 1995.
- GERGEN, Kenneth. **Realidades e relações**. Tradução de Gabriel Fairman. Barcelona, Paidós, 1996.
- LACOUTURE, Jean. A história imediata. Tradução de Denise Bottmann. In: LE GOFF, Jacques (org.). **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LAGE, Nilson. **A reportagem**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

- LE GOFF, Jacques. **História. In: História e Memória.** Tradução de Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.
- LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet.** Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.
- _____. A criação do texto literário. In: _____. **Flores da escrivantina: ensaios.** Tradução Jovita Maria Gerheim Noronha São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 100-110.
- LORIGA, Sabina. **O pequeno X: da biografia à história.** Tradução: Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MAGALHÃES, Mário. **Marighella: o guerrilheiro que incendiou o mundo.** São Paulo: Cia das Letras, 2012.
- MARIGHELLA, Carlos **Por que resisti à prisão.** 4. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994.
- _____. Poemas – Rondó da Liberdade. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994.
- MAINGUENEAU, Dominique. O contexto da obra literária. Tradução de Ilana Heinberg. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- REUTER, Yves. **A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração.** Tradução: Mário Pontes. Rio de Janeiro: Difel, 2007.
- RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro.** Tradução: Luci Moreira Cesar. Campinas: Papyrus, 1991.
- _____. **A Memória, a História, o Esquecimento.** Tradução: Luci Moreira Cesar. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- SARTRE, Jean-Paul. **Que é a Literatura?** Tradução: Julia da Rosa Simões. São Paulo: Ática, 1989.
- WOOLF, Virgínia. A arte da biografia. In: WOOLF, Virgínia. **O valor do riso.** Tradução: Norida Teotônio de Castro. São Paulo: Cosac Naify, 2014, p.389-402.

A EXPERIÊNCIA DE LER: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO LITERÁRIA A PARTIR DE WALTER BENJAMIN

PORTELA, Luís Fernando¹

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Em artigo publicado no ano de 1991², Teresa Colomer propõe, de acordo com seu entendimento da necessidade de uma nova forma de encarar o trabalho com literatura na escola, uma mudança conceitual que quer dar espaço a uma concepção de “educação literária” em substituição à de “ensino de literatura”. A autora toma como base a premissa de que é finalidade dessa nova forma de atuação a formação de um leitor competente, e a expressa conceitualmente como a aquisição de uma competência de leitura específica, em que o leitor deve colocar em operação no ato concreto de leitura o reconhecimento de uma certa composição linguística em relação com o conhecimento das convenções que regulam o seu contato com esse tipo de texto. Não à toa, a autora inicia já sua reflexão apontando que se trata de um momento de crise no modelo tradicional de ensino de literatura, agravada pela não substituição dessas concepções metodológicas por outras mais afinadas ao contexto da época (p. 21-22).

Dessa percepção de crise, surge a proposta de uma “educação literária”, que pode ser em muito relacionada com a emergência da ideia de letramento, que foi ainda desenvolvida para dar conta de um “letramento literário”. Essa crise não foi, contudo, abrandada pelos movimentos de pesquisa em educação, leitura e literatura e pelas proposições teóricas daí advindas, ao passo que parece pelo contrário aprofundar-se, mesmo com uma certa permeabilidade dessas propostas ao menos no ambiente acadêmico e nos cursos de formação de professores (que não parece se transmitir para o ambiente escolar). Com o adensamento do desconforto provocado por esse lugar de decadência que a literatura ocupa na escola, conforme demonstrado por Gabriela Fernanda Cé Luft³ (2014) em extensa

¹ Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPG-Letras); E-mail: luis.portela05@hotmail.com

² COLOMER, Teresa. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, v. 9, p. 21-31, 1991.

³ LUFT, Gabriela Fernanda Cé. *Retratos de uma disciplina ameaçada: a Literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

análise de seu espaço em documentos oficiais que regulam o ensino no Brasil e no Exame Nacional do Ensino Médio, podemos atualizar as constatações e preocupações de Colomer e compreender que a discussão a respeito de como e para que se ensina literatura tem várias frentes, que estão localizadas, no entanto, em um mesmo campo de disputas. Sejam as vontades institucionais ou o andamento do progresso (no qual elas podem estar refletidas), os interesses pessoais de cada um que se envolve nesses processos ou as contingências do cotidiano, que fazem o literário mais ou menos presente, mais ou menos importante para as pessoas, essa discussão sempre passa por compreender que lugar a literatura ocupa em nossas vidas e por que ela deve estar presente na escola. É fundamental e urgente que, perante o contexto atual, se responda o que fazer com a literatura no ambiente escolar e que reflexos tem sua prática de ensino, pois disso depende não somente a sua subsistência na escola, como, de maneira mais extensa, o tipo de formação que essa instituição oferece.

O que se pode falar quanto ao impacto da ideia de “educação literária” deve ser associado à preocupação exposta por Colomer em sua obra *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, com primeira publicação em 2005. Ela comenta a respeito de um esvaziamento conceitual dessa nova percepção, centrada na formação do leitor literário, uma vez que as proposições teóricas chegam à escola, dando lugar, muitas vezes, a nada mais que uma mera mudança de nomenclatura:

No entanto, a transferência destes princípios para a escola e seu desenvolvimento coerente através de práticas inovadoras sofreram múltiplas confusões e problemas; às vezes porque se reduzem a uma simples mudança de nome e outras porque se superpõem objetivos e práticas próprios de modelos educativos que nem sempre resultam compatíveis (COLOMER, 2007, p. 32).

Levantar a importância que a leitura literária pode ter na atualidade e seu potencial redentor, passa por compreender o seu cruzamento com o campo educacional, e com isso o entendimento de que seu ensino deve estar associado a uma concepção metodológica clara e refletida. Pode-se compreender a forma de se tratar a literatura na escola e em documentos oficiais como um termômetro muito sensível para o tipo de educação que estamos adotando. Ao buscar posições para os questionamentos postos acima, procura-se aqui encontrar caminhos para uma proposta de educação

literária baseada nos conceitos de experiência e formação conforme desenvolvidos por Walter Benjamin, a partir da leitura transversal de textos como *Experiência e pobreza*, *O narrador* e *Sobre o conceito da História*, e de comentaristas de sua obra. São indagações pontuais à produção do autor com o intuito de renovar o sentido de algo que parece estar se perdendo.

INDAGAÇÕES A WALTER BENJAMIN

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, 1994, p. 225).

Essa passagem da *Tese 7*, em *Sobre o conceito da História*, é muito convidativa para que se pense a necessidade ou potencialidades da literatura no ambiente escolar, principalmente se tomarmos como pressupostos gerais que o ensino de literatura tradicionalmente, e ainda, está baseado no historicismo, na cristalização de certas proposições críticas, no cânone literário e em sua perpetuação. A própria escola e a academia, assim como a crítica, objetivamente, são criadoras de cânones, suas legitimadoras e transmissoras mais autorizadas. É preciso um olhar mais atento às colocações de Benjamin nessa tese para percebê-la como descrição, e conseqüentemente denúncia, do tipo de comparecimento que tem o literário nas instituições de ensino e como pouco se problematiza a barbárie subjacente a esses “monumentos de cultura” e à sua transmissão. Uma vez que se toma essa compreensão como válida, entende-se que esse tipo de postura institucional opera como uma força de reprodução social e justificação de desigualdades e injustiças, ao propor-se a formar um indivíduo conformista, de acordo com o que Benjamin aponta na *Tese 11*, e

que está alinhado com o ideal da *Bildung*, como descrito por Carolina Mitrovitch em seu livro *Experiência e formação em Walter Benjamin*, com apoio em Fritz Ringer e Norbert Elias: a formação de um “indivíduo incomparável”, em um processo em que “as ideias de gênio e dom são legitimadas pelo discurso formador”; esse é o quadro de um historicismo regido pelo princípio da empatia, método subjetivo que cria essas figuras de poder insondável; nesse sentido o conceito de formação moderno está ligado sempre a uma questão de condição social:

Assim, todo o movimento moderno de formação visa a um *telos* inevitável: a ascensão social. Todavia, uma ascensão social bem delimitada: trata-se do ideário burguês de emancipação, ou seja, de sua recusa em fomentar a emancipação das classes subalternas (MITROVITCH, 2011, p. 38-39).

É a esse conceito formação que um ensino de literatura tradicional, que naturaliza os complexos processos de produção e consolidação da cultura, permeados de violências, negações e apagamentos, em prol de uma glorificação e fossilização do passado como identidade estética, em um contexto nacionalista, por exemplo, atua para justificar a dominação dos vencedores e a submissão dos vencidos. Oculta-se a barbárie que sustenta esses monumentos de cultura e dá-se a ideia de que sua posição é inquestionável em um fluxo histórico determinado pelo progresso. Daí o fundamental de se “escovar a história a contrapelo”, de vasculhar as ruínas do passado, como redenção do presente.

Nessa perspectiva, o “ensino de literatura” está totalmente vinculado ao que se espera da escola enquanto esse tipo de instituição formadora. E uma vez que apostamos em uma educação contra a barbárie⁴, a transição de eixo de um “ensino de literatura”, como se fosse a literatura algo possível de ser ensinado, para uma “educação literária”, que busca prover instrumental

⁴ Tomando uma fala de Theodor W. Adorno em *Educação – para quê?*: “Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física. [...] Mas creio que antes de falarmos sobre as exceções, sobre a dialética existente quando em certas circunstâncias a antibarbárie requer a barbárie, é preciso haver clareza de que até hoje ainda não despertou nas pessoas a vergonha acerca da rudeza existente no princípio da cultura. E que somente quando formos exitosos no despertar desta vergonha, de maneira que qualquer pessoa se torne incapaz de tolerar brutalidades dos outros, só então será possível falar do resto” (ADORNO, 1995, p. 165-166). O que aponta ainda para a ideia de um “conceito novo e positivo de barbárie”, proposto por Benjamin em *Experiência e pobreza*.

para que a leitura seja uma experiência, na relação crítica do leitor com o que lê, como isso é dado a ler e qual é o contexto de que emerge essa leitura, é uma mudança de postura capaz de produzir efeitos realmente emancipadores e de tomada de consciência. Uma relação com a leitura que não é segregadora, mas capaz de infiltrar “estilhaços do messiânico” no “agora” (BENJAMIN, 1994, p. 232).

Para pensar a contribuição do pensamento benjaminiano à educação literária, é de interesse, contudo, tratar do conceito de experiência na obra do autor e sua relação com a ideia de formação. Em seu ensaio de juventude intitulado *Experiência*, de 1913, Benjamin ataca de forma contundente a noção de “experiência”, quando entendida como a “máscara do adulto”, que se usa dela como um trunfo para o comportamento autoritário em relação aos jovens, seja ele de complacência ou desmoralização da juventude (BENJAMIN, 2002, p. 21-22). Contra essa forma de experiência o autor coloca uma experiência que “possui efetivamente conteúdo”, que é fruto da reflexão sobre o vivido, e conferido a ela “a partir do nosso espírito” (p. 23). Conforme o próprio Benjamin pondera em nota escrita em 1929 sobre esse ensaio, há algo de paradoxal em ter atacado a experiência, essa palavra que mais tarde se tornaria base para muitos de seus escritos. Não deixa, porém, de reconhecer que não foi infiel a si mesmo, pois promoveu uma cisão da palavra sem destruí-la (p. 21). Essa ideia da experiência como um conteúdo que vem da reflexão do vivido a partir do espírito já seria interessante para a ocasião, porém é preciso avançar e sondar os escritos maduros do autor para que a discussão ganhe substância.

Interessa-nos questionar o autor de *Experiência e pobreza* a respeito de seu entendimento sobre esse conceito. Nesse ensaio de 1933, Benjamin aponta para a decadência da experiência possível de ser transmitida, invocando os acontecimentos da 1ª Guerra como um símbolo desse processo que já vinha marcando a vida moderna, e como mesmo uma inundação de livros sobre esses eventos não tinha capacidade de gerar histórias que pudessem passar “de boca em boca”. Daí vem um questionamento sobre o quanto valem os patrimônios da cultura:

Pois qual é o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita e sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda

a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (1994, p. 115).

Nesse ponto, a partir de uma vida humana marcada pela subtração da experiência, em que o patrimônio cultural não é capaz de comunicar sobre a vida, a compreensão dessa situação leva a uma nova forma de barbárie, nesse caso positiva, em que “homens implacáveis” agem “a partir de uma tábula rasa” (p. 116), dessa escassez da experiência. Comentar esse trecho do texto não deixa de ser uma espécie de rima conceitual e de organização de pensamento com a passagem da *Tese 7* citada acima. Está presente também o reconhecimento diagnóstico de um panorama histórico e como uma necessidade de ação se coloca a partir dele, não de maneira conformativa com as regras do jogo, nem no vácuo de um tempo histórico vazio. Uma vez que o sujeito histórico reconhece sua posição, ele é interpelado a agir a partir dela e “fazer saltar pelos ares o *continuum* da história” (p. 231). As leituras da realidade não vêm desatreladas de um convite para a ação no “agora”, e vasculhar essas ruínas leva a assumir uma atitude pela possibilidade de fazê-las acontecer no presente. Essa é uma possibilidade de ação no mundo pela apropriação do mundo da cultura, conforme aponta Mitrovitch, ao buscar responder à questão que para ela está implícita nesse texto de Benjamin: “ainda é possível extrair potenciais de sentido da tradição cultural” (MITROVITCH, 2011, p. 68)? Ela busca abordar a questão a partir de outro texto do autor: *Eduard Fuchs, o colecionador e historiador*, de 1922, quando Benjamin usa a imagem de tesouros “que a história da cultura acumula nas costas da humanidade, impedindo-a de se livrar desse peso e de tomar nas mãos esses ‘tesouros’” (p. 68). Em sua leitura, o trabalho desses “homens implacáveis”, “construtores”, é justamente esse: tomar nas mãos esses tesouros da tradição e fazer com que seus potenciais de sentido sejam atualizados no presente e colocados “a serviço da transformação da realidade”, expressão usada por Benjamin mais à frente no mesmo *Experiência e Pobreza* (p. 68). A crise da experiência desvelada, revela um caminho de redenção, se confessada nossa pobreza em relação a ela. Pode ser evocado, sem tom religioso, um fundo profético nessas proposições de Benjamin: ele denuncia uma situação e anuncia o que pode ser feito a partir dela. Nesse sentido, olhar para a história torna-se um estímulo para a ação no presente. Ao que cabe analisar ainda o caráter formativo da experiência em suas proposições, como parecia se anunciar em seu ensaio de 1913. Para Mitrovitch:

O sentido da experiência formativa benjaminiana seria então este: contra o conceito de empatia, *Experiência e pobreza* é o emblema da luta pela vida em sua

capacidade de sobreviver à cultura e fazê-lo risonhamente. [...] Ao contrário da tradição alemã da *Bildung* de meados do século XVIII a meados do século XIX, que a compreendia [a formação cultural] como privilégio de uma classe, a burguesia culta e de posses, a experiência benjaminiana propõe-se como formação das massas e formação dos operários, como oposição, protesto e resistência contra o cortejo triunfal da cultura burguesa (p. 69).

Fica claro, portanto, que Benjamin não abandona a ideia de formação, mas ressignifica-a. As considerações feitas em *Experiência e pobreza* são chaves para a compreensão de que a tradição cultural não deve ser renegada, mas, como na imagem da humanidade que carrega seu peso nas costas sem poder tomá-la em suas mãos, agarrada e trazida para o olhar atento daqueles que até então serviram somente como um fertilizante para seu crescimento, e que conseqüentemente não puderam extrair dela seus frutos. Esse pode ser um horizonte muito proveitoso quando se pensa em educação literária e que justifica, ao problematizar, a leitura mesmo do cânone literário e de sua fortuna crítica, o que daria instrumental aos alunos para uma análise reflexiva dessa produção. Dessa forma, poderiam encontrar nesses livros que fazem parte da história cultural estabelecida ecos de sua própria vida, mesmo aqueles a serviço de sua negação (esse já é um indício da possibilidade de pensarmos a leitura literária como experiência).

Vale ainda, nesse sentido, uma menção à crítica literária de Benjamin como complemento dessa proposta, que está interessada em que se leia, reflita, e discuta literatura na escola, de modo que os estudantes desenvolvam sua competência leitora ao compreender não somente o conteúdo, mas também os mecanismos internos e externos de produção e disseminação do texto literário. Jeanne Marie Gagnebin, em um breve resumo da metodologia crítica benjaminiana, comenta:

Antecipando Umberto Eco e sua “opera aperta”, Benjamin faz da abertura, do não acabamento e da capacidade de transformação, a característica essencial da obra artística. Cabe à atividade crítica abrir o espaço necessário a essa transformação. Esta tarefa, ao mesmo tempo modesta e essencial, apóia-se numa análise minuciosa do material da obra, material histórico e filológico, portanto datado e efêmero. A este “teor material”, literalmente “teor coisal” (*Sachliche Gehalt*) Benjamin opõe o “teor de verdade” da obra, que transcende sua finitude histórica. Contudo, se a verdade da obra, por um lado, ultrapassa seu caráter

historicamente limitado, está, por outro, indissociavelmente ligada à obra; ela só pode descobrir-se no seio da organização do texto compreendido como uma produção histórica (1980, p. 220).

Uma proposta de trabalho com a literatura na escola que tomasse premissas da crítica literária e do pensamento benjaminiano, estaria a serviço de uma realização emancipatória poderosa, pois potencialmente produtora de uma consciência de si no mundo e na história, convocadora de uma ação para a transformação da realidade, e baseada em uma autonomia que pressupõe competências específicas de leitura. Essa é uma forma de atacar o problema da leitura literária na escola, quanto à metodologia, que pode ser desenvolvida a partir dos estudos benjaminianos, porém uma questão conceitual ainda precisa ser abordada, que é a da possibilidade de se falar em uma experiência de leitura literária, tomando o uso do termo experiência conforme a concepção de Benjamin, questão levantada também por Luciana Dadico em artigo de 2015, intitulado “A leitura do livro como experiência: reflexões a partir da obra de Walter Benjamin”.

Nesse sentido, parece vir da leitura de *O narrador*, de 1936, um aspecto instigante da relação da literatura com a experiência. A partir da percepção de seu declínio, Benjamin aponta o que seria o primeiro indício daquilo que levaria à morte da narrativa: o surgimento do romance. Uma vez que o romance não vem de uma tradição oral nem a alimenta, rompe com as propriedades do narrador: não se ouve mais uma história em um evento grupal ou como forma de transmissão de experiência ou de algum conhecimento prático, mas o que se tem é um “indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los” (BENJAMIN, 1994, p. 201). O romance está estritamente ligado ao livro e o que fez possível sua disseminação foi a invenção da impressão, ou seja, em sua gênese material o romance já anuncia sua contradição simbólica com a narrativa tradicional: rompe com a oralidade e com os processos manuais. Complementarmente, é apontada, nessa esteira da consolidação da burguesia e da imprensa enquanto processo, a informação, considerada ainda mais “ameaçadora” à narrativa do que o romance: “cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (p. 203).

Pode-se argumentar, então, que, percebida a literatura livresca como parte de um processo de declínio da experiência, que culmina no domínio da informação, ainda mais preponderante hoje do que na época de vida do

autor, considerar que o tempo da leitura literária é uma forma de experiência, ainda que um ato solitário, não deixa de ser uma espécie de resistência a esse processo pela sua apropriação. Comentando o ensaio de Benjamin sobre Baudelaire, Dadico aponta que com o deslocamento da ideia de estrutura da obra para o âmbito do leitor: “Mais do que o documento de uma certa experiência expressa pela obra, então, o texto literário apresenta-se como veículo de uma experiência nova, realizada pelo leitor ao ler, tão única como a configuração histórica e cultural dos elementos que participam dela” (2015, p. 48).

Partindo dessa experiência relacionada ao leitor, parece ser a escola um espaço privilegiado (como outros que se difundem socialmente: saraus, clubes de leitura, redes sociais focadas em livros) na mesma medida em que é pouco usado, também para debates sobre livros e compartilhamentos de leituras, que as tornariam menos solitárias e com maior tendência de estabelecimento de vínculos pessoais e comunitários, dentro de um espaço da expressão narrativa oral e da troca de experiências de leitura. Essa seria uma tarefa da educação literária na escola: ler e falar sobre literatura. Um convite para que as leituras realizadas sejam mais do que uma busca individual, mas um patrimônio compartilhado, discutido e questionado, para a formação de sujeitos que não se deixam ser conduzidos cegamente ao abismo: “Pois cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo. Nós mesmos conferimos-lhe conteúdo a partir do nosso espírito. – A pessoa irrefletida acomoda-se no erro. [...] Para o pesquisador, contudo, o erro é apenas um novo alento para a busca da verdade” (BENJAMIN, 2002, p. 23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso destacar que o que se buscou ao longo do desenvolvimento das ideias aqui levantadas, para uma proposta de educação literária amparada pelo conceito de experiência benjaminiano, está de acordo com o binômio “experiência/sentido”, conforme argumentação de Jorge Larrosa Bondía em artigo de 2002. Essa ligação conceitual se dá em oposição ao par “informação/opinião”, que, fazendo eco a Larrosa Bondía, podemos afirmar que sustenta a concepção corrente de aprendizagem. Nela o sujeito precisa informar-se e, a partir dos dados à disposição, formular suas opiniões pessoais críticas sobre qualquer coisa, um movimento opinativo que na maior parte das vezes deve estar contra ou a favor de algo; um tipo de formação que impossibilita a experiência (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 23). Esse sujeito, marcado por um “dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem”, é também um sujeito do tempo escasso e da constante sucessão de estímulos, fugazes e momentâneos, ao qual os acontecimentos

são dados na forma de uma “vivência instantânea” (p. 23), que conseqüentemente não permite que aconteça a experiência. Trata-se, portanto, de pensar uma mudança de paradigma educacional, com potencial de repensar o cotidiano e capaz de dar uma dimensão de maior impacto social e humano à educação literária.

Quando pensamos esse sujeito contemporâneo em relação às suas práticas de leitura, uma importante contribuição vem dos estudos de Lúcia Santaella, que traça o perfil do “leitor ubíquo”:

De 2006 para cá, o desenvolvimento tecnológico me levou à convicção de que a condição contemporânea de nossa existência é ubíqua. Em função da hiper mobilidade, tornamo-nos seres ubíquos. Estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele. Tornamo-nos intermitentemente pessoas presentes-ausentes. Aparelhos móveis nos oferecem a possibilidade de presença perpétua, de perto ou de longe, sempre presença. Somos abordados por qualquer propósito a qualquer hora e podemos estar em contato com outras pessoas quaisquer que sejam suas condições de localização e afazeres. Corpo, mente e vida ubíquas (SANTAELLA apud RÖSING, 2016, p. 13).

Esse leitor, como podemos ver, está muito mais marcado pela “vivência” do que pela “experiência”. Circulando por um universo de informações infinitas e, principalmente, sentindo-se convocado a dar a sua opinião sobre todo e qualquer acontecimento; uma espécie de tributo que presta como condição essencial para estar sempre presente, e, principalmente, sempre ser visto pelas outras pessoas. Contudo, não se trata aqui de demonizar esta ou aquela prática de leitura e interação social. Cada época apresenta suas contingências e diferentes formas de relacionar-se com a leitura. Assim como a prensa de tipos móveis revolucionou o universo da cultura e possibilitou o avanço do livro impresso, e conseqüentemente do romance. Os desafios técnicos de nossa época, relacionados à leitura, nos convocam a reavaliar as crises do passado para podermos lidar com o nosso presente.

Walter Benjamin avaliou muito bem em seu tempo como as mudanças culturais estavam alterando o estatuto da experiência, empobrecida e alheada da vida humana. Passamos hoje por uma nova etapa do mesmo processo, e como Benjamin, sem apegar-se à inútil nostalgia, identificou os potenciais dessa nova relação, que apontou, com a história, a cultura e o conhecimento, propondo mesmo uma ideia de “barbárie positiva” ou as possibilidades de criação de sentido que somente poderiam ser

alcançadas através da técnica (em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, 1935/1936), também nós devemos estar atentos às potencialidades nas novas formas de leitura e relações humanas, sem deixar, no entanto, de fazer todas as críticas necessárias aos processos que as conduzem e são formatados, em certa medida, por elas. Do sucesso em conduzir satisfatoriamente essa mediação, no que diz respeito às práticas de leitura, vem a possibilidade de uma educação literária plena de experiência e sentido – que exige uma parada, uma quebra, um “gesto de interrupção” nesse tempo da sucessão ininterrupta de vivências sem conteúdo, como salienta Larrosa Bondía (p. 24) – capaz de continuar relevante e de colocar-se como ponto inflexivo de transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação – para quê? In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In.: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. Sobre o conceito de História. In.: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In.: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. Experiência. In.: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades/ Ed. 34, 2002.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- _____. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, v. 9, p. 21-31, 1991.
- DADICO, Luciana. A leitura do livro como experiência: reflexões a partir da obra de Walter Benjamin. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 33, n. 65, p. 35-51, 2015.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. A propósito do conceito de crítica em Walter Benjamin. **Discurso**, v. 13, p. 219-230, 1980.
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2000.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Retratos de uma disciplina ameaçada: a Literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. **Práticas leitoras: dinamizando acervos, linguagens, manifestações artísticas e culturais**. Passo Fundo: EDUPF, 2016.

A CONTRIBUIÇÃO DE MARX E O OLHAR GRAMSCIANO PARA CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA EM TEMPOS PÓS-MODERNOS

SEVILLA, João Camilo ¹

INTRODUÇÃO

O panorama com o qual a sociedade se depara é merecedor de análises: os direitos adquiridos pelas classes populares com sua luta e engajamento não foram completamente consolidados. A chegada do neoliberalismo é uma ameaça às conquistas de direitos sociais obtidos pelas classes subalternas. Todos os avanços alcançados pelos trabalhadores são feitos dos quais eles devem se orgulhar e lembrar insistentemente, porém tais progressos fazem parte de um jogo em que o resultado jamais permanece imutável. Esses avanços são fenômenos sociais, são resultados da história.

A questão educacional, decerto, se relaciona com outras atividades sociais que integram o mundo ao qual nós pertencemos, pois ela é uma engrenagem importante do sistema do qual somos atores. Assim, é imperioso pesquisar soluções que dialoguem com a escola que desejamos, mas é também fundamental conectar as instituições de ensino à humanidade com a qual sonhamos. O que fazer para promover a desejada educação emancipadora às camadas oprimidas? É possível construir uma sociedade em que a classe trabalhadora se libertaria das amarras da elite burguesa?

As perguntas acima remetem diretamente à urgência com a qual precisamos tratar os dispositivos que aprisionam e alienam as mentes das camadas populares. Aliás, o conceito de alienação – tal qual nós o conhecemos hoje - foi desenvolvido com base no trabalho de Karl Marx: “A apropriação do objeto aparece como alienação a tal ponto que quanto mais objetos o trabalhador produz tanto menos pode possuir e tanto mais fica dominado pelo seu produto, o capital” (MARX, 2004).

Trata-se de uma tarefa hercúlea e nobre a tentativa de mudar essa situação perversa à qual o operariado está agarrado, cujo impacto social é devastador e visivelmente desalentador. Os intelectuais, indispensáveis para desvendar os problemas e apresentar as propostas, devem, então, assumir o papel de cientistas, críticos e revolucionários, como defendeu Marx na metade do século XIX. Estes precisam estar em sintonia fina em relação às

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF). Professor estatutário da Fundação Pública Municipal de Niterói lotado na Escola Municipal Governador Roberto Silveira. Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: joaocevill@hotmai.com

dinâmicas sociais, políticas e econômicas de seu tempo para exercer suas funções essenciais na sociedade.

A CONTRIBUIÇÃO DE TEORIAS MARXIANAS E GRAMSCIANAS PARA POSSIBILITAR A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

É importante esclarecer que Marx se convenceu de que as classes desfavorecidas têm, sim, a “inteligência objetiva” diante das violências que elas enfrentam diariamente, do trabalho que as aliena insistentemente, das necessidades elementares desatendidas, das relações sociais e humanas dissolvidas. A caracterização da burguesia – especialmente a moderna - é sombria e cruel: trabalhadores explorados e territórios colonizados.

Surge então uma alternativa para combater esse processo de precarização ao qual as camadas menos privilegiadas são submetidas: um projeto com origem proletária e apoio de intelectuais, o que resultaria em uma sociedade verdadeiramente democrática. A idéia de que é impreterível um aprofundamento entre intelectuais, políticos e classe social para que a filosofia e a educação se tornem “práxis política” se confirma nas reflexões de Gramsci: “O homem é um processo e precisamente é o processo de seus atos (GRAMSCI, 1975a [Q.10], vol. II, p.1344)”.

A atuação dos intelectuais favoráveis às classes trabalhadoras é vital para a universalização do acesso a uma educação crítica e cidadã. O intelectual, para Gramsci, não deve defender a elitização de sua categoria (BENDA, 1979) nem se assustar com os avanços das massas (ORTEGA y GASSET, 1980), tampouco deve desprezar a democracia (NIETZSCHE, 1990) ou separar a política da ciência (WEBER, 1993): ele deve agir como militante. De acordo com o pensamento do filósofo sardo, o intelectual não pode se colocar como ser dotado de superioridade por conta de seu saber livresco, se comportando de forma indiferente às questões centrais da própria história humana. O trabalho do intelectual é o da interpretação entre conhecimento científico, filosofia e ação política. Esse trabalho requer uma dedicação para ser um construtor, organizador e educador permanente. A esse novo tipo de intelectual Gramsci se refere como intelectual orgânico. Cabe, pertinentemente, rememorar as palavras do professor Marcos Marques de Oliveira, vinculado ao Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF), que nos possibilita seu ângulo de visão acerca do olhar gramsciano sobre os intelectuais considerados tradicionais.

Porém, no filósofo e filólogo italiano, a desconfiança maior recai sobre os intelectuais ditos *tradicionais*, cuja função é de mera reprodução do sistema. Aqui, o suposto interesse universal esbarra na falta de

autonomia da universidade em relação às classes dominantes. Enquanto que o intelectual orgânico do proletariado, justamente pela sua relação íntima e dialógica com essa classe, acaba por contribuir para um processo de emancipação e de tradutibilidade que não é só o seu, mas de, todo agrupamento social vinculado às diversas classes exploradas (OLIVEIRA, 2015).

Gramsci (1975) reafirma categoricamente que “todos os indivíduos têm a capacidade de pensar e agir”, que todos possuem habilidade para “elaborar conhecimentos”, “acumular experiências”, de “ter uma sensibilidade”, “um ponto de vista próprio”, ou seja, todos nós somos intelectuais; não existe atividade humana da qual se possa excluir alguma intervenção intelectual. Gramsci se aprofunda e desenvolve o argumento que valida a tese de que até no trabalho mais mecânico e alienado há um componente reflexivo: a capacidade intelectual pertence a toda coletividade (SEMERARO, 2006).

A escola não representa o único veículo de formação intelectual, os partidos, as fábricas, as igrejas, a atividade política e a participação nas organizações e nos movimentos sociais e culturais contribuem para essa formação também. As obras marxistas e de Antonio Gramsci influenciaram muitos intelectuais do século passado que se engajaram em partidos de trabalhadores, movimentos populares e mobilizaram lutas pela independência dos povos colonizados, pela libertação das ditaduras e pela democratização dos direitos sociais (SARTRE, 1994).

Com a derrocada do comunismo soviético, o triunfo do neoliberalismo e a difusão da cultura pós-moderna produziram outro perfil intelectual que não apoiaria as classes subalternas nem se envolveria na resolução dos problemas que concerniam os trabalhadores. O capitalismo se tornou “inconsciente social” e as condições para a elaboração de uma educação responsável pela conscientização e formação crítica das massas não foram criadas.

CAPITALISMO: CRISE E ALTERNATIVAS PARA OS DIAS ATUAIS

Nos dias atuais, um novo ciclo do capitalismo emergiu. O mundo do trabalho foi remodelado pela informática e microeletrônica. A revolução digital e a redução dos grandes conjuntos industriais conduziram o operariado a um cenário de encolhimento de trabalhadores e organizações de massa. A velocidade e diversificação na produção fragmentaram ainda mais

os operários e conseguiram camuflar as ficções de dominação desconcertando a compreensão da realidade e as formas radicais de luta.

Essa crise intelectual popular não ocorreu apenas devido à revolução tecnológica, a relativização dos valores públicos e a indistinção entre direita e esquerda também colaboraram para a perda de poder e espaço do intelectual orgânico. O emblema político do *Príncipe* de Maquiavel, reconfigurado pelo “Moderno Príncipe” (expressão utilizada sabiamente por Gramsci), passa a ser desempenhado hoje pelo “Príncipe Eletrônico”. Entretanto, os novos tempos demandam atenção redobrada para os intelectuais a serviço das classes hegemônicas como alerta Giovanni Semeraro, professor de Filosofia da Educação da Universidade Federal Fluminense.

Em um mundo em que a imagem conta mais do que o produto, alastra-se a convicção de que o que não passa na mídia não existe. Não surpreende, portanto, se as tecnologias informáticas, eletrônicas e cibernéticas, dominadas por gigantescos conglomerados internacionais, tomam conta de todas as esferas da vida humana, atraindo muitos intelectuais a seu serviço (SEMERARO, 2006).

Na sociedade atual, em que uma imagem conta mais que um produto, percebe-se o uso de recursos como o “vídeo-esfera”, que não passa de um instrumento de entretenimento e sedução, pouco transformador para a educação das camadas mais desfavorecidas. Apesar disso, Marx e Gramsci não são contrários aos avanços científicos e tecnológicos, pois ambos acreditam que essas ferramentas modernas são primordiais para o exercício da investigação e da comunicação. O italiano também não abdica de formar consciências críticas e construir um bloco histórico, uma articulação dialética entre estrutura e superestrutura (economia e cultura), entre sociedade civil e sociedade política, de maneira a superar a relação vertical entre governantes e governados e intelectuais e massa. A expressão “sociedade civil” adquire uma conotação importante no trabalho do político sardo: o espaço público entre economia e governo (SEMERARO, 2006).

Outro conceito importante no trabalho de Gramsci (1975) é “a filosofia da práxis”, que é uma filosofia que se propõe a solucionar as contradições existentes, pois ela simboliza a própria história das contradições, ela é a expressão da classe subalterna que busca se educar para a arte do governo e tem interesse em conhecer todas as verdades possíveis para evitar seus próprios enganos e aqueles relativos à classe superior. O objetivo desse aprendizado é a “elevação moral e intelectual das massas”,

que é vital para tirar da classe dominante o monopólio do conhecimento, reunindo dessa maneira os recursos necessários para a esperada educação cidadã da classe trabalhadora. É essencial destacar a forma pedagógica elucubrada por Antonio Gramsci no que tange à questão da filosofia da práxis.

A filosofia da práxis não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, mas é a própria história de tais contradições; não é o governo de grupos dominantes para ter o consenso e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; mas é a expressão destas classes que querem educar a si mesmas para a arte do governo e têm interesse em conhecer todas as verdades, também as desagradáveis, e evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e até de si mesma (GRAMSCI, 1975, p 1320).

Os escritos de Antonio Gramsci proporcionam incursões de primeira aproximação em que há espaço para retomadas sucessivas e abertura ao debate com possíveis interlocutores que poderiam sempre completar e modificar tais posições. É intrigante saber que as características de um dos maiores nomes do comunismo italiano não são um produto exclusivo de sua movimentada vida política e de sua precária condição de prisioneiro, mas são marcas de sua lógica de pensamento, “parte da natureza dialógica da sua mentalidade filosófica” (SEMERARO, 2006).

De acordo com o Gramsci, o próprio ambiente, o qual chama de “realidade objetiva”, funciona como “mestre”, construindo um aprendizado contínuo e uma incessante superação do próprio saber (GRAMSCI, 1975).

A QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA, AS DIFERENÇAS ENTRE GRAMSCI E MARX E O AVANÇO CONSERVADOR

A tarefa epistemológica tem um espaço importante nas obras redigidas pelo italiano, é ela quem é “responsável” por operar de uma forma inteligível às classes subalternas para que estas possam saber os nexos existentes entre as condições humanas em que vivem e a estruturação injusta da sociedade. O cientista político italiano reserva uma parte importante de seus escritos para se aprofundar sobre a distância entre o saber “acumulado” e “repassado”, que, segundo Gramsci, devia ser aprendido para saber se isso serve ou não à dominação imposta por determinada classe. Muitas características são trabalhadas para criar um “novo intelectual”, que se desenvolve para desorganizar os projetos dominantes e promover uma “nova inteligência social”, capaz de pensar a produção, a ciência, a cultura e a

sociedade na óptica das classes trabalhadoras, permitindo dessa forma o acesso aos dispositivos necessários para a educação emancipadora e democrática vislumbrada (SEMERARO, 2006).

No trabalho do sardo, conhecimento e vontade se relacionam dialeticamente, não há um corte entre rigor científico e luta política, entre razão e paixão, entre conhecimento sistematizado e saber popular, entre o pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade. O sardo faz questão de insistir sobre a carência de uma educação científica e humanista, social e técnica, tanto profissional quanto política, capaz de fornecer os líderes do próprio mundo; o conhecimento, de acordo com Antonio Gramsci, é fruto de um movimento coletivo, processual e conflitivo.

A ciência também é mencionada a respeito de sua influência para promoção de uma sociedade mais democrática; teorias do cientista político sardo explicam que nenhuma ciência pode afirmar verdades definitivas, não se pede à ciência a prova da “objetividade real”. A objetividade é sempre uma concepção de mundo que, por sua vez, pode ser classificada como uma ideologia. As afirmações científicas são sempre vinculadas aos objetivos predominantes de uma sociedade; a ciência é uma categoria histórica, ela é um movimento em contínuo desenvolvimento. A cultura (a relação entre os homens), segundo Antonio Gramsci, está por trás da ciência.

As conquistas efetivas das classes subjugadas não “podem se restringir a reivindicações econômicas, à produção e ao consumo material, mas sim à inauguração de uma nova maneira de pensar a construção de um conhecimento democrático que permita o progresso intelectual da massa e não apenas de reduzidos grupos intelectuais” (SEMERARO, 2006).

Uma das maiores contribuições que o integrante do partido comunista italiano prestou à sociedade pode ser vista na forma como ele definiu a palavra ideologia; ele ressalta que ideologia é um recurso que mascara a realidade e é “uma força amalgamadora e constitutiva de subjetividades políticas” (SEMERARO, 2006), acrescentando também que ideologia são concepções filosóficas da maneira concreta de como as pessoas entendem o mundo. Ainda sobre o assunto, Antonio Gramsci conclui que ideologia é instrumento de dominação ou promoção de grupos subalternos. Sobre a questão que concerne os partidos, é crucial que se faça a distinção entre partido político e partido ideológico. Esta diferença é explicada por Antonio Gramsci. Dermeval Saviani, intelectual e professor, pontua as dessemlhanças entre os referidos partidos.

O partido político constitui uma “organização prática (ou tendência prática), ou seja, um instrumento para a solução de um problema ou de um grupo de problemas da vida nacional e internacional” (GRAMSCI, 1975a,

[Q. 10], vol. II, p. 1352). Em contrapartida, o partido ideológico é “o partido como ideologia geral, superior aos vários agrupamentos mais imediatos” (idem, p. 1353). Dessa forma, sob o conceito de “partido ideológico” se agrupa o conjunto dos aparelhos e organizações intelectuais, tais como a imprensa, as editoras, círculos, clubes, igrejas, associações culturais, profissionais ou comunitárias, entidades de benemerência, assim como as escolas públicas e privadas de diferentes tipos e níveis. Essas duas modalidades de partido – político e ideológico – se unificam no partido revolucionário, a saber, o partido comunista como partido do proletariado (SAVIANI, 2014).

Talvez um dos pensamentos mais importantes da obra do filósofo italiano consista na explicação sobre a força adquirida pelas classes subjugadas quando estas se organizam, se apropriam da política e se educam para criar uma nova concepção de hegemonia baseada na gestão democrática e popular do poder, que é o fenômeno a que Gramsci se refere como “revolução ético-política na sociedade”. Esse fenômeno descrito pelo político sardo é empregado para sustentar uma de suas teses mais célebres: “a filosofia da práxis” ou “a nova filosofia” (GRAMSCI, 1975).

Apesar das muitas semelhanças existentes entre as obras de Antonio Gramsci e Karl Marx, há diferenças entre os pensadores em certos aspectos. Gramsci reequilibra a acentuação objetivista e uma certa subordinação da superestrutura à base econômica evidente no trabalho de Marx. Inclusive, o sardo seguiu as intuições de Antonio Labriola, seu compatriota e também filósofo, para redialetizar o pensamento do intelectual alemão. Entretanto, ambos reproduziam que a história é uma cristalização do passado, criação do presente e força propulsora do futuro. As obras dos dois intelectuais destacados apontavam que a democracia, sinônimo de soberania popular de acordo com Carlos Nelson Coutinho, era alcançada só com presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitam ao conjunto de cidadãos a participação ativa na formação do governo e, em consequência, no controle da vida social². Marx sinalizava que os indivíduos, “constructores de todos os bens sociais, toda riqueza material e cultural e todas as

² Transcrição de conferência pronunciada na EMBRATEL, com transmissão em rede nacional de televisão executiva, em 20 de maio de 1994, num ciclo de debates sobre “Modernidade”. Esta conferência foi publicada na revista *Imprensa Praia Vermelha - Estudos de Política e Teoria Social*. Vol. 1, n.1, set/1997, do Programa de Pós-Graduação da ESS/UFRJ e, também, no livro *Contra a corrente – ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000, de autoria de Carlos Nelson Coutinho.

instituições políticas, não possuíam a capacidade de se reapropriarem efetivamente dos bens que eles mesmos haviam criado” (MARX, 1978).

Este trabalho se propõe a fazer uma pesquisa para investigar, com base nos autores supracitados, as teorias que podem colaborar efetivamente para construção da sociedade democrática e de uma educação emancipadora. Há de se levar em consideração, primordialmente, o contexto no qual estamos, infelizmente, inseridos, uma vez que projetos nefastos, como o “Escola sem Partido”, atacam direitos e conquistas democraticamente adquiridos a duras penas pelas classes historicamente sulbaternizadas no Brasil.

De acordo com Fernando Penna, professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, o projeto “Escola sem Partido” objetiva, entre outras incongruências que lhe são inerentes, a separação entre os atos de “educar” e “instruir”, que são características identificadas na pedagogia idealista.

Os movimentos conservadores, aproveitando-se da profunda crise a que estamos assistindo, desafiam a Constituição e querem impor suas pautas, que representariam um retrocesso à frágil democracia brasileira caso sejam implantadas. Essas tentativas de fragilização das condições – já tão precárias – de trabalho são um retrato de um cenário desalentador, no qual movimentos sociais, universidades, intelectuais orgânicos e, sobretudo, classes populares serão os maiores prejudicados.

O porvir e “as migalhas da história”, expressão cunhada pelo ensaísta e historiador goiano Ciro Flamarion, são objetos de uma análise constante, a que devemos sempre recorrer para construir uma sociedade que empodere os sujeitos através do conhecimento, haja vista que conhecimento é uma ferramenta de legitimação do saber (FLAMARION, 1999 apud CIAVATTA & FRIGOTTO, 2014). Assim, negar conhecimento representa, logicamente, negar o poder – ou não permitir o acesso a ele. O conhecimento e o poder caminham juntos e são, lamentavelmente, desigualmente distribuídos. Nesse sentido, Barbara Freitag (1977) aponta o papel fundamental que a escola, juntamente com outras instituições da sociedade civil, detém na conservação das estruturas capitalistas.

Gramsci nos permite elaborar um conceito emancipatório da educação, no qual a pedagogia do oprimido pode assumir força política e rivalizar com a educação como a que, por exemplo, os defensores do projeto “Escola Sem Partido” defendem: uma educação como instrumento de dominação, repressora e opressora.

É preciso, também, disputar os espaços, principalmente os políticos, ideológicos e filosóficos. A relação entre senso comum e filosofia é constante e central para que se alcancem os objetivos de uma educação emancipatória. A formação dos docentes como agentes formativos,

conscientes ou não de seus papéis, é importante para que a subserviência aos interesses dominantes não perdue eternamente, pois apenas uma postura crítico-reflexiva é capaz de enfrentar as vicissitudes que obstaculizam os progressos desejados na área educacional.

A PÓS-MODERNIDADE E SEUS DILEMAS E DESAFIOS

Os tempos pós-modernos em que estamos inseridos são reconhecidos pela evidente transformação epistemológica que lhes diz respeito. De acordo com Ciro Flamarion, a questão em torno da irremediável fragmentação da sociedade é um ponto fundamental da discussão acerca da epistemologia pós-moderna, uma vez que o autor conceptualiza a pós-modernidade da história como “nova história”. Contudo, Flamarion destaca que, apesar das transformações epistemológicas a que temos assistido, é falsa a afirmação que não haverá mais ideologias totalizadoras -- como, por exemplo, as responsáveis por projetos de extrema-direita que cerceiam a liberdade do corpo docente nas escolas – com capacidade de consenso e mobilização. Ciro garante que os tempos atuais nos dão uma lição acerca dos efeitos provocados por uma série de derrotas consecutivas das políticas das posições de esquerda em todo mundo (FLAMARION, 1999 apud CIAVATTA & FRIGOTTO, 2014).

O pós-modernismo questiona e às vezes rejeita esta distinção, ele nega que qualquer coisa esteja “imediatamente presente” e seja, assim, independente dos signos, da linguagem, da interpretação, das diferenças da opinião, etc. Em alguns casos, argumenta-se que a representação de fato pressupõe a representação. Dessa forma, Jacques Derrida, nega taxativamente que exista algo que se possa chamar de percepção, ou seja, uma recepção do dado imediata e transparente (FLAMARION, 1999 apud CIAVATTA & FRIGOTTO, 2014, p.131).

A questão da percepção é posta em evidência através da seguinte frase: “Não há nada fora do texto”. Flamarion afirma que isto não precisa significar que o mundo real não exista; mas, sim, que nós encontramos referentes com que possamos lidar através de textos ou representações, ou seja, mediados. Nunca podemos dizer o que independe de qualquer dizer.

No que tange à pós-modernidade, seria interessante evocar o raciocínio apresentado por Bárbara Freitag (1977), que demonstra o quão danosa pode ser a concepção produtivista, a qual é expressa por dois modelos clássicos da economia da educação: o modelo de investimento e o

modelo de demanda. O primeiro modelo enfatiza a racionalidade traduzida na busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio; o segundo modelo busca o equilíbrio entre a oferta e a demanda de mão-de-obra no mercado de trabalho. Sobre a palavra “trabalho”, Marx afirma que a classificação e a representação do termo requerem cuidado.

O trabalho parece ser uma categoria muito simples. E também a representação do trabalho nesse sentido geral – como trabalho em geral – é muito antiga. Entretanto, concebido economicamente nessa simplicidade, o “trabalho” é uma categoria tão moderna como o são as relações que engendram essa abstração. Por exemplo, o sistema monetário situa a riqueza de forma ainda mais objetiva, como coisa exterior a si, no dinheiro. Desse ponto de vista, houve um grande progresso quando o sistema manufatureiro ou comercial colocou a fonte da riqueza não nesse objeto, mas na atividade subjetiva – no trabalho comercial e manufatureiro (MARX, 1982, p.16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As desventuras com que a sociedade se depara atualmente merecem uma análise acurada de intelectuais, sociedade civil e partidos políticos engajados em aperfeiçoar a democracia e diminuir as desigualdades existentes. Hodiernamente, o Brasil e o mundo estão diante de mais um ataque a conquistas e direitos alcançados ao longo dos últimos anos e frutos de muito suor, batalhas, manifestações e mobilizações. No que compete ao âmbito educacional, projetos assombrosos, como o “Escola Sem Partido”, exigem muita luta, debate e informação para que perdas irreparáveis para a sociedade sejam evitadas, o que tornaria nossa sociedade ainda mais refém de um sistema educacional voltado para interesses espúrios das classes hegemônicas não comprometidas com uma escola pública, gratuita e de qualidade.

A contribuição inestimável de teóricos reconhecidos e engajados em um projeto de sociedade mais justo, democrático e emancipatório, aliado às cruciais mobilizações envolvendo movimentos sociais e sociedade civil, são, possivelmente, a chave para a transformação social que, humildemente, almejamos para o Brasil e para o mundo.

Percebemos que, como o materialismo dialético nos ensina, o organismo e os fenômenos físicos tanto modelam os animais e os seres humanos, sua sociedade e sua cultura quanto são modelados por eles, o que demonstra que as ideias em voga na atualidade são produtos do tempo

histórico a que pertencem; as ações provenientes de grupos simpatizantes do neoliberalismo – contra as quais devemos nos posicionar – são um espelho, guardadas as devidas proporções, do momento delicado com o qual temos que lidar. O panorama perigoso do qual estamos diante é complexo e demanda a distância necessária para analisá-lo de forma rigorosa a fim de transformá-lo de forma positiva.

As diversas movimentações de que temos notícia nos últimos tempos, tanto aquelas que julgamos maléficas à sociedade mais justa, igualitária e solidária com que sonhamos, como as que nos impulsionam e nos alegram em busca do aprofundamento da democracia, são resultados das diversas disputas, conflitos e contradições que mencionam Marx e Gramsci há bem mais de cinquenta anos. É através da inabalável ajuda dos referidos autores que pretendemos combater projetos que tolhem a liberdade das classes populares e colaborar para um debate plural.

REFERÊNCIAS

- BENDA, J. **Il tradimento dei chierici**. Turim: Einaudi, 1979.
- COUTINHO, C. N., Notas sobre Cidadania e Modernidade. **Praia Vermelha - Estudos de Política e Teoria Social**, v. 1, n.n.1, p. 145-165, 1997.
- FLAMARION, C. F. S., Epistemologia pós-moderna: A visão de um historiador. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001, v. 01, p. 75-90.
- FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Edart, 1977.
- GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1975.
- GRAMSCI, A. **Lettere dal carcere: 1926-1937**. Palermo: Sellerio, 1996.
- MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.
- MARX, K. **Il capitale**. Roma: Riuniti, 1978.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, K. **Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MARX, K. Per la critica della filosofia del diritto pubblico di Hegel. In: MARX, K. **Crítica della filosofia hegeliana del diritto pubblico**. Roma: Riuniti, 1983, p. 161-174.
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (anexo). São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia ou Helenismo e o Pessimismo**, São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

- NIETZSCHE, F. **Além do Bem e do Mal. Prelúdio a uma filosofia do futuro.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- OLIVEIRA, M. Filosofia, política e educação na obra sociológica de Pierre Bourdieu, **Revista Virtual En_Fil.** ano 3, n. 5, p. 7, jul. 2015.
- ORTEGA Y GASSET, J. **A rebelião das massas.** Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1980.
- PENNA, F. A., O que está por trás do ‘Escola Sem partido’? [20 de julho, 2016]. São Paulo: *Carta Maior*. Entrevista concedida à Tatiana Carlotti.
- SARTRE, J-P. **Em defesa dos intelectuais.** São Paulo: Ática, 1994.
- SAVIANI, D. Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola, In: SCHLESENER, Anita Helena (Org.). **Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci.** Curitiba: UTP, 2014, p. 137-164.
- SEMERARO, G. A filosofia da práxis e o (neo)pragmatismo de R. Rorty. **Revista Brasileira de Educação,** n. 29, p. 95-104, 2005.
- SEMERARO, G. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade, **Cad. Cedes,** v. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.
- WEBER, M., **Ensaio de sociologia,** Rio de Janeiro, Zahar, 1982 _____, *A Política e o cientista.* Lisboa: Presença, 1973.
- WEBER, M. **Il lavoro intellettuale come professione.** Turim: Einaudi, 1980.

LÍNGUA PORTUGUESA: DIÁLOGOS ENTRE OS PCN E A BNCC

BEZERRA, Emerson Aparecido dos Santos¹

BREVE HISTÓRICO EDUCACIONAL DO BRASIL

No Brasil, de acordo com Piana (2009), a educação inicia-se com os padres jesuítas, sendo possível inferir que o ensino tinha caráter moralizante, pois o intuito era garantir a catequização dos índios, inculcando neles o Cristianismo. Dessa forma, a Igreja Católica predominava o sistema educacional.

Durante o período de colônia, a autora afirma que “a estrutura social era formada basicamente por escravos, incluindo os trabalhadores, os senhores de engenho, os grandes latifundiários e os funcionários da coroa” (2009). Nesse cenário, a escolarização era reservada apenas a uma elite, sem anseio de democratização e/ou ampliação às demais classes. Dessa forma, o nível cultural da colônia era baixo, uma vez que o objetivo era a exploração tanto das riquezas naturais quanto da mão de obra.

Entretanto, o cenário de educação restringida à elite sofreria modificações com a chegada da família real portuguesa, pois, de acordo com Piana:

Esse fato significou uma reorganização administrativa expressiva que geraria uma crise na estrutura econômica da Colônia, porque o País produzia para exportação e não para atender a suas necessidades de acordo com os interesses dos portugueses, pois a função da Colônia era enriquecer o colonizador, mas, agora os “donos” estavam residindo no País; era o início da derrocada dos portugueses, do declínio do poder e do controle de Portugal sobre a Colônia, pois com a abertura dos portos, o comércio foi subitamente ampliado, a indústria tornou-se livre, e a economia modernizou-se. (PIANA, 2009, p. 6).

Os Jesuítas foram expulsos e a educação passou por momentos de turbulência e degradação. Quando D. João VI chega, inauguraram-se

¹ Graduado em Letras (Português/ Inglês) e especialista em Docência da Língua Inglesa pela FMU/ LAUREATE. E-mail: emersonbezerra81@gmail.com

diversas instituições educativas e culturais e, conseqüentemente, os primeiros cursos superiores.

Os anos que seguiram apresentaram alguns avanços na área da educação, no entanto, ainda pouco satisfatórios, pois “a desconsideração com os problemas educacionais foi tão grande que se confirma com a lei de 15 de outubro de 1827 como única lei geral para o ensino elementar” (2009). Entre os avanços, pode-se citar:

Em 1822, a partir da Independência surgiram novos ideais e a Assembleia Constituinte discutiu a importância da educação popular; Em 1827, foi determinada em lei a criação de escolas primárias em todas as cidades e vilas mais populosas. [...] Em 1834, passou-se às províncias a responsabilidade da educação primária. [...] Durante o período de 1834 e 1889, foi a criação do Colégio Pedro II, pois tinha o papel de servir como padrão de ensino e, no período de 1860 a 1890, a iniciativa particular no sistema educacional cresceu em oposição à situação de total abandono do Estado. [...] Em 1890, foi criado o Ministério de Educação, Correios e Telégrafos e entre 1889 e 1930, foram fundadas algumas escolas superiores e construídas muitas escolas primárias e secundárias, mas substancialmente, pouco se alterou do quadro do sistema educacional. (PIANA, 2009, p. 6 – 7).

Durante a gestão Vargas, a escolarização voltou-se ao desenvolvimento industrial, pois, em 1929, havia acontecido a crise mundial e, com a queda dos preços do café, principal mercadoria de exportação, a economia entrou em colapso. Logo, outros grupos socioeconômicos emergiram e a sociedade foi reestruturada tanto em âmbitos civis quanto políticos.

No campo educacional brasileiro surgiram mudanças consideráveis, pois teve início um período em que se desenhou uma certa democratização no ensino, principalmente, em virtude de alguns fatores, entre eles, a discussão em torno da “escola ativa”, de Dewey. [...] A criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 foi a medida educacional mais importante, pois tinha como papel fundamental, orientar e coordenar, como órgão central, as reformas educacionais que seriam incluídas na Constituição de 1934. (PIANA, 2009, p. 9).

Cabe salientar que o ensino primário gratuito e obrigatório e o ensino religioso facultativo foram introduzidos nesse período. A constituição de 1937 tornou obrigatória a criação de escolas de ensino profissionalizante cujo foco era a preparação dos filhos do operariado. Era necessário garantir a mão de obra qualificada para a atuação nas indústrias, porém, apesar da ideia ter sido válida, ela é passível de questionamento, porque cerceava o futuro dos filhos dos operários.

Após a Segunda Guerra (1939-1945), as mudanças no setor educacional foram mais expressivas.

A chamada “redemocratização” do Brasil, no pós-Segunda Guerra Mundial, em 1945, com a promulgação da Constituição de 1946 e o surgimento do Estado populista desenvolvimentista, trouxe novas reformas, um longo período de reivindicações, surgindo um movimento em prol da escola pública, universal e gratuita, que repercutiu diretamente no Congresso Nacional e culminou com a promulgação, em 1961, da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [...] Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases passou a ser compreendida como a medida mais importante assumida pelo Estado em relação à política Educacional. (PIANA, 2009. p. 10)

A partir de 1964, com o período de Ditadura Militar, há a diminuição do clamor e debate popular, mas, em contra partida, há a ampliação de reformas importantes nos níveis de ensino, segundo Piana “o Estado amplia o sistema de ensino, inclusive o superior. Criam-se agências de apoio à pesquisa e à pós-graduação. Amplia o ensino obrigatório de quatro para oito anos” (2009). Além dessas reformas, a autora também cita o despontamento do pensamento de Paulo Freire: um novo método de alfabetização e uma educação que visava à conscientização e participação política.

Nos anos 1990, especificamente em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira configura-se como a lei de ampla repercussão sobre o sistema escolar. Ela serve de base para os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, e, mais recentemente, para a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC.

Ao analisar o histórico da educação brasileira, mais precisamente dos sistemas educacionais, cabe salientar que o ensino foi democrático em poucos momentos. No início, com os Jesuítas, o ensino tinha como objetivo incutir o Cristianismo aos colonos; durante o período de Colônia, o ensino ficou restrito à elite e esse cenário alterou-se apenas com a chegada da

família real. Na era Vargas, o intuito era garantir a mão de obra profissional em indústrias, de forma cíclica: de pai para filho; mas, a partir da Segunda Guerra, o setor educacional passou a ter mais relevância no Congresso com a LDB, Lei de Diretrizes e Bases.

Na contemporaneidade, especialistas de diversas áreas foram reunidos para repensarem o sistema educacional brasileiro. Desse encontro, surgiram os PCN que vigoraram, sobretudo no Ensino Fundamental II, até 2018 com a homologação da BNCC.

DIÁLOGOS ENTRE AS NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PCN E BNCC

Analisando os vocábulos que compõem os termos, tem-se: Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular. Este indica que servirá de base, isto é, de elemento obrigatório de sustentação; o *Nacional* indica a extensão geográfica do documento – cabe acrescentar que o termo está presente nos dois documentos –. O *Comum* explicita o objetivo do documento: garantir a equidade; e o termo *Curricular* indica o objeto do documento: o currículo escolar e, tal como “nacional”, está presente em ambos os nomes. A palavra que difere é *parâmetro*, cujos sinônimos são padrão, regra, princípio entre outros. Em suma, Os PCN indicam os princípios, regras ou padrões que guiarão os currículos educacionais nacionais; já a BNCC indica a base, elementos mínimos, que devem nortear os currículos nacionais a fim de torna-los comuns.

Em meados da década de 1990, elaborou-se um documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse sentido, o documento idealizava a uniformidade do ensino e/ou do currículo nacional. Já em 2018, homologou-se a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, cujo objetivo é o mesmo. Ao analisar os dois documentos, vê-se a preocupação recorrente em se atingir um nível de ensino comum a todos os estudantes, disponibilizando os conteúdos mínimos a serem trabalhados em contextos escolares.

Ambos os documentos evidenciam que outros fatores devem ser abordados no processo educacional, nos PCN:

Os PCN têm a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade. [...] apontam também para a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões de sociedade brasileira, como as ligadas à Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde,

Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes. (BRASIL, 1998, p. 9).

Dessa forma, nos PCN, havia as preocupações de: (1) tornar o aprendizado significativo, fazendo com que o estudante participasse ativamente nos questionamentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem; (2) discutir temas transversais a fim de criar consciência cidadã e promover o respeito aos meios físicos e sociais onde ele está inserido. Quanto à BNCC, a preocupação com o ensino significativo continua, pois, de acordo com o documento, há “o compromisso com a educação integral” (2018).

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018. p. 14)

Sendo assim, para desenvolver o estudante de maneira integral, não basta a discussão dos objetos de estudo e dos temas transversais, é necessário desenvolver habilidades que o ajudem a interagir consigo mesmo e com o mundo biopsicossocial. É possível explicitar essa diferença pelos atos performativos de cada documento: para os PCN, o ato é *discutir*; já para a BNCC, o ato é *desenvolver*.

Outro fator de congruência entre os dois documentos é a dificuldade a respeito de estabelecer conteúdos mínimos das diversas áreas, levando em consideração a pluralidade cultural do território nacional.

Um currículo, mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha ideias comuns, representa sempre um consenso precário em torno de algumas ideias. De fato, estabelecer um conteúdo mínimo não é tarefa simples, seja qual for o contexto. Mas, num país de grandes dimensões como o Brasil, onde se multiplicam manifestações culturais muito diversas, num país com

um lamentável histórico de precariedade em relação aos aspectos socioeconômicos, notadamente no contexto educacional, essa tarefa é, no mínimo arriscada (GALIAN, 2014, p. 7).

É importante entender os conteúdos mínimos a serem trabalhados em contextos escolares, porém deve-se levar em consideração fatores extraclasse, tanto de estrutura quanto de infraestrutura além das especificidades de cada estudante em espaços geográficos distintos.

LÍNGUA PORTUGUESA

Para compreender o tratamento dado à Língua Portuguesa nessas duas políticas educacionais, analisar-se-ão os objetivos ligados ao componente curricular. Nos PCN:

1. Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
2. Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
3. Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
4. Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
5. Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de função estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
6. Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos; índices esquemas, etc.;

7. Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
8. Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
9. Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (BRASIL, 1998, p. 28)

Ao analisar as competências de LP para o Ensino Fundamental, nota-se que o papel do professor é apresentar ao estudante os diferentes contextos em que a língua pode estar inserida. Para tanto, é importante apresentar, também, as relações entre:

1. Texto oral e texto escrito;
2. Variedade linguística;
3. Tratamento entre os textos e dentro do próprio texto;
4. Literatura;
5. Língua como elemento transformador da vida.

Levando em consideração os eixos no estudo de Língua Portuguesa: leitura, gramática, produção e interpretação de textos, vê-se que as possíveis relações criadas dialogam diretamente. Os eixos da leitura e da interpretação textual permeiam todos os objetivos, pois partem do texto tanto oral como escrito. Dessa forma, ao trabalhar esses eixos, é importante estabelecer as relações entre os gêneros textuais e o tratamento interno e externo do texto.

O eixo gramatical apresenta-se como subserviente aos outros, pois deve ser entendido como método de adequação da linguagem à situação de comunicação, por exemplo, no terceiro objetivo, “Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado”, é necessário compreender a gramática como conjunto de regras que variam de acordo com a variante utilizada.

Por fim e, talvez, mais importante, ao compreender os objetivos como competências a serem desenvolvidas por alunos na vida escolar, é papel do professor, da escola e, conseqüentemente, das políticas estudantis, apresentar ao estudante a possibilidade de transformação que o domínio da língua oferece. É nela e por ela que o estudante faz-se sujeito no mundo, então, é imprescindível para ele/ ela o entendimento do uso da língua portuguesa para si e para os demais, uma vez que ela é componente de troca de juízos de valor.

Na BNCC, as competências – ou objetivos – são os seguintes:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018, p, 87)

O papel do professor nesse cenário é ampliar o contato com os múltiplos contextos multisemióticos para que a atividade linguística ocorra da maneira mais adequada. Com a modernidade, uma grande diferença em relação aos PCN é que se amplia o contato com os gêneros textuais que dialogam com os campos de atuação.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo. [...] No componente de Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2018, p. 136).

É possível estabelecer relações diretas entre os objetivos de ambos os documentos, uma vez que eles têm um propósito comum: o de garantir ensino de base comum a todos os estudantes. Sendo assim, a presença do respeito às variantes linguísticas; a valorização dos registros orais e escritos; o reconhecimento da língua como meio de propagação de valores; e a importância da leitura são temáticas comuns.

Os eixos de leitura, produção e interpretação permeiam todos os objetivos de LP na BNCC com uma atualização: a leitura, a produção e a interpretação dos textos orais e/ou escritos podem acontecer em meios digitais ou não, ou em diferentes semioses, pois o multiletramento é um fator chave a ser trabalhado no sistema educacional atual. A cultura digital aparece, inclusive, como décimo objetivo, sendo uma forma de estimular o uso da tecnologia e, também, incentivá-la em sala de aula.

Pode-se depreender, a partir da leitura do documento, que o ensino de LP no ensino fundamental anos finais, antigo ensino fundamental II, será amplamente focado no estudo dos gêneros textuais, alguns estudados durante os anos iniciais, para compreender a estrutura, o uso em esfera social e as possíveis relações intra e

intertextuais. A Gramática é objeto de estudo para práticas sociais a partir do estudo dos gêneros, pois servem de respaldo para análise do que é considerado culto, coloquial ou, do aspecto normativo, desvio/ erro. (BEZERRA, 2019, p. 6).

Nessa perspectiva, os eixos prestam apoio às diferentes situações de comunicação, a fim de explicitá-la e garantir o entendimento da temática em contextos diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema educacional no Brasil foi, por muitas vezes, largado às traças. Com os Jesuítas, o ensino era moralizante, durante a Colônia, era restrito, durante a era Vargas era voltado à indústria e, após a década de 1990 é comum. O PCN e a BNCC são os documentos mais atuais no âmbito das políticas educacionais e têm um objetivo geral comum: promover o ensino de forma igualitária aos estudantes em território nacional.

Para atingir esse objetivo, determinaram-se os conteúdos mínimos a serem ensinados em contextos escolares pelos componentes curriculares. Nos PCN, havia a inclusão de temas transversais, que dialogavam com aspectos da sociedade, como Orientação Sexual, Saúde e Meio Ambiente; já na BNCC, houve a inclusão das habilidades socioemocionais a fim de atingir a formação integral do estudante, isto é, não apenas lidar com os objetos de estudo, mas também desenvolver habilidades que o auxiliem interna e externamente, consigo e com o outro.

No componente de Língua Portuguesa, os objetivos específicos foram pouco alterados, uma vez que a adequação linguística à situação de comunicação ainda prevalece como objeto norteador do ensino de LP para garantir que o estudante experimente as mais diversas variantes e escolha a que mais se adapta nos contextos de comunicação. Os eixos, ou práticas de linguagem, servem à situação comunicativa, uma vez que a gramática é apresentada para explicar as regras de uma variante da língua. A oralidade, a produção e interpretação de textos e a leitura aparecem como modos de interação entre o sujeito e o ambiente, quer seja físico ou digital.

Nessa perspectiva, o ensino de LP acompanhou a sociedade e modernizou-se e isso trouxe para a sala de aula novas perspectivas de letramento e novas semioses que auxiliam o estudante na interação com o mundo onde vive e propiciou ao professor uma atuação multisemiótica e expandiu as possibilidades de ensino de língua materna.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2018.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BEZERRA, Emerson. BNCC de língua portuguesa: a adaptação e confecção de jogos para sala de aula. In: ROSSI, João Carlos. **Reflexões acerca do ensino de língua portuguesa em formação continuada: um viés colaborativo**. Campo Grande: Editora Inovar, 2019, p. 19 – 31.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cad. Pesqui.**, v. 44, n.153, jul./set. 2014.

PEDAGOGIAS DA RESISTÊNCIA NA NOITE: APRENDENDO A OCUPAR O PARQUE FARROUPILHA

SILVA, Eloenes¹

ADENTRANDO A NOITE NO PARQUE

Dentro do parque sentiu-se liberto da cidade, embora ainda prisioneiro da noite.

(Érico Veríssimo, 1982 [1954])

Noite de sexta feira. Dirijo-me ao Parque Farroupilha, também conhecido como Parque da Redenção, na região central da cidade de Porto Alegre, RS. O motivo: a realização do encontro noturno Serenata Iluminada. Chego ao local e percebo centenas de pessoas em volta do lago espelho d'água. Os ocupantes, jovens em sua maioria, estão sentados ou deitados na grama, outros estão flanando pelo parque, onde conversam, beijam, abraçam, cantam, tocam, dançam e recitam poesias em saraus improvisados ao ar livre. Bebidas, comidas e outros produtos artesanais são comercializados, aumentando a interação entre os participantes naquele espaço-tempo público noturno.

(Noturnos de Campo, novembro de 2016)

Neste artigo, derivado de pesquisa de doutorado vinculada ao campo dos Estudos Culturais e Educação, as anotações de campo noturnas destacam registros das interações vividas durante o evento conhecido como *Serenata Iluminada*. Encontros coletivos e ocupações dessa natureza são realizados periodicamente em determinados lugares da cidade, parecendo confrontar o retraimento da vida noturna e o esvaziamento dos espaços públicos provocados, em grande parte, pela insegurança pública quem tem se agravado em Porto Alegre/RS.

No início de 2015, o descontrole sobre a criminalidade e a violência já era anunciado na capital rio-grandense². Em 2016, Porto Alegre constava entre as 10 cidades mais violentas do mundo e, em meados de 2017, o Brasil

¹ Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEdU/UFRGS. Email: eloenessilva@gmail.com

²Disponível em: <<<https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2015/04/violencia-assusta-e-desafia-porto-alegre-4744455.html>>> Acesso em 15 jan. 2018.

ocupava a quarta posição no ranking da violência com essa cidade seguindo na lista das mais violentas do mundo³. No final desse mesmo ano, Porto Alegre contou com o maior número de assassinatos por 100 mil habitantes⁴.

Em tais circunstâncias, a população aprende a viver por meio de rotinas diárias, orientando-se por estratégias e práticas de proteção, convivendo cotidianamente com roubos, furtos e homicídios causados por diferentes tipos de violência urbana. Sob essas condições, usufruir dos espaços públicos tem se tornado uma prática quase irrealizável. Praças e parques são inviabilizados e esvaziados durante a noite, perdendo muito do seu potencial como local para convívio social coletivo. Cada vez mais, prevalecem modos de vida que se caracterizam pela privacidade dos lugares fechados.

Como resposta a essa realidade, iniciativas que buscam aproximar pessoas, promovendo o convívio comum por meio de encontros em locais públicos têm encontrado outras formas de ocupar os espaços e tempos da cidade, exibindo outras possibilidades de viver à noite da cidade. As experiências vividas durante esses encontros proporcionam a produção de aprendizagens por meio de práticas realizadas de forma coletiva, evidenciando condutas, atitudes e comportamentos que permitem dar visibilidade ao funcionamento de múltiplas pedagogias que atuam na noite da cidade. São as pedagogias dos relacionamentos, dos encontros, dos afetos, das trocas sociais. Pedagogias que funcionam por meio das relações que os sujeitos estabelecem entre si e com as condições que os lugares públicos de uma cidade proporcionam.

Os usos e entendimentos do conceito de pedagogia na contemporaneidade têm proporcionado transformações, atualizações e condições para seu funcionamento, englobando outras formas de conhecimentos, práticas e aprendizagens, sendo possível denominá-la como pedagogia(s) devido a constante pluralização e expansão do seu campo de atuação. Amparo-me, inicialmente em Giroux (1995), pois segundo esse autor

[...] existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir

³Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/jornal/porto-alegre-esta-entre-as-10-cidades-mais-violentas-do-mundo-em-ranking-de-criminalidade/>; <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2017/04/porto-alegre-e-listada-entre-as-cidades-mais-violentas-do-mundo-9762767.html>>> Acesso em 15 jan. 2018.

⁴Disponível em: <<http://correiodopovo.com.br/Noticias/Policia/2017/10/632997/Porto-Alegre-e-a-terceira-capital-com-maior-taxa-de-assassinatos-por-100-mil-habitantes>>> Acesso em 15 jan. 2018.

verdades, mesmo que essas verdades pareçam redundantes, superficiais e próximas do lugar-comum.

Visualizar como formas plurais de pedagogias são colocadas em atuação torna-se possível por meio da identificação de experiências vividas em contextos socioculturais e suas veracidades específicas. As experiências pedagógicas traduzidas neste texto são aquelas em que são produzidas aprendizagens como formas de existir, mas também de resistir frente ao medo e a insegurança urbana. Experiências vividas coletivamente, envolvendo práticas sociais, acontecimentos e sensações como aprendizagens, articulando modos de ser e estar que colocam os sujeitos “radicalmente em relação para si mesmo, para os outros e para o mundo” (ELLSWORTH, 2005, p. 2). A experiência de se colocar no mundo proporciona aprendizagens e atitudes, funcionando como pedagogia da resistência que encontra sua potência na noite e é produzida por meio de atividades locais, coletivas e públicas, subvertendo subjetividades e modos de viver construídos no interior de culturas massivamente individualistas.

Assim, a questão central deste artigo consiste em identificar e analisar como determinadas experiências de aprendizagem vividas em um parque à noite dão visibilidade a pedagogias da resistência que são colocadas em funcionamento em espaços e tempos públicos contemporâneos na noite de Porto Alegre.

Para tanto, o texto foi organizado a partir de dois movimentos. De início, além de salientar a importância do Parque Farroupilha como lugar público da cidade, os conceitos de “experiência de aprendizagem” (ELLSWORTH, 2005) e de “resistência” (FREIRE FILHO, 2005) são articulados com a ideia de “pedagogias da noite” (SILVA, 2018). O segundo movimento apresenta as “cenas noturnas” compostas a partir das abordagens a determinados sujeitos, registros de práticas noturnas e observações *in loco* durante uma das edições do evento *Serenata Iluminada*. Com autores como Certeau (1998), Yi-Fu Tuan (1983) e Maffesoli (2003, 2004) são analisados como a música executada ao ar livre, os “abraços grátis”, a campanha “POA me faz sorrir” e as trocas sociocomerciais de artesanato configuram experiências de aprendizagem, atuando para a produção de singulares formatos de resistências em espaços-tempos públicos e noturnos. As considerações finais do texto reforçam a importância dessas experiências, pois elas tornam visível o funcionamento das pedagogias da resistência na noite.

O PARQUE FARROUPILHA E O EVENTO SERENATA ILUMINADA: ENTRE APRENDIZAGENS E RESISTÊNCIAS

“Lindo local, porém meio perigoso na noite”⁵; “Parque da Redenção perde o encanto quando o sol se põe”⁶. Os depoimentos destacam a atual situação do Parque Farroupilha, retratando a insegurança e o medo de transitar pelo lugar, atestando as condições contemporâneas do seu cotidiano noturno. Noites em que seu território serve para o tráfico de drogas, roubos e furtos e até mesmo de assassinatos, conforme notícia de um jornal de circulação regional. Somados à falta de iluminação pública e vigilância e do abandono, esses acontecimentos destacam-se como principais causas para a violência urbana ocorrida nesse lugar. Demarcado pelo consequente esvaziamento de seus espaços e de seus tempos, o Parque Farroupilha enfraquece seu potencial como local de lazer e de convívio social, necessitando outros modos de reocupação.

“Ocupando o parque para pensar a convivência em Porto Alegre” é a descrição do evento noturno divulgado via redes sociais na internet e conhecido como *Serenata Iluminada*. O evento é apresentado como uma causa, cujo propósito visa “à ocupação dos espaços públicos da cidade em prol de mais segurança, do direito à cidade, para que todos possam compartilhar os parques, as ruas, com os amigos, vizinhos, familiares, enfim, com todas as pessoas, também à noite”⁷. A iniciativa proposta consiste em buscar outras formas de compartilhamentos, utilizando e encontrando nos espaços-tempos públicos da cidade a possibilidade de organizar e viabilizar formas coletivas de sociabilidade.

Para a Ellsworth (2005), em determinados lugares, as experiências de aprendizagem são produzidas pelos movimentos de interação entre os sujeitos e o mundo e pelos quais o *self* não se encontra submisso, mas em transição, através de caminhos desconhecidos em que pensar, ser e estar estão emaranhados em processos de aprendizagem que se encontram continuamente em construção. Ao levar em conta tudo que é exterior ao *self*, tudo que é externo ao “eu” e como isso é processado subjetivamente, as experiências de aprendizagem podem ser entendidas como forma de atuação

⁵Fonte: <<[https://www.tripadvisor.com.br/ShowUserReviews-g303546-d555100-r169939459-Farroupilha Park Redencao-Porto Alegre State of Rio Grande do Sul.html](https://www.tripadvisor.com.br/ShowUserReviews-g303546-d555100-r169939459-Farroupilha_Park_Redencao-Porto_Alegre_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html)>> Acesso em 29 de agosto de 2017.

⁶ Fonte: <<<https://www.sul21.com.br/jornal/parque-da-redencao-perde-o-encanto-quando-o-sol-se-poe/>>> Acesso: 28 de agosto de 2017.

⁷ Conforme descrição divulgada na página oficial do evento. Disponível em: <<https://www.facebook.com/pg/SerenataIluminada/about/?ref=page_internal>> Acesso em 15 jun. 2017.

que é vivida tanto individual quanto coletivamente. Movidas através do tempo e do espaço, entre as possibilidades de conhecimentos que são oferecidas, as experiências de aprendizagem funcionam como aberturas para mudanças de comportamentos por meio da realização de práticas sociais e convívios comuns coletivos. Experiências em que são aprendidas formas de resistência frente aos costumeiros modos individuais de proteção e segurança que conduzem os sujeitos pela noite da cidade.

Assim como as experiências vividas, as formas que a ideia de “resistência” assume na contemporaneidade podem ser entendidas a partir de perspectivas e análises que destacam sua pluralização e multiplicação, sendo possível denominá-las como resistência(s). Freire Filho (2005) salienta que as resistências encontram-se vinculadas com “experiências (mesmo que temporárias) de empoderamento e atualização significativas do *self*, de relativização de identidades e de recusa das formas normais ou convencionais de comunicação e relacionamentos sociais cotidianos” (p.52). Se considerarmos que esses movimentos “exteriores” são indispensáveis para a constituição “interior” e subjetiva de um *self* em atuação constante com os outros e com o mundo, a articulação entre experiências de aprendizagem e os distintos entendimentos de “resistência” na contemporaneidade torna-se profícua.

A perspectiva moderna de resistência é a de as estruturas de poder das classes “dominantes” sejam eles o Estado, o patriarcado ou grupos institucionalizados política e economicamente são enfrentados pelos subordinados, está ligada à ideia de modificação dos modos de vida e desenvolvimento social coletivo e individual (FREIRE FILHO, 2007). Encontramos em contextos denominados como “macropolíticos” diversas formas de lutas para transformação das relações de poder, mas as resistências assumem na contemporaneidade características cada vez mais fragmentárias, partindo de ações cotidianas executadas e vividas em âmbitos considerados “micropolíticos”. Posicionar-se dessa perspectiva requer a identificação daquelas formas de resistência que nem sempre são intencionais. Muitas vezes os alvos são difíceis de identificar e motivados pelas circunstâncias pelas quais os atores sociais estão envolvidos.

Entre umas das ações presentes nas múltiplas formas de resistência destacadas por Freire Filho (2005) consta a reconfiguração dos significados dos espaços públicos como zonas autônomas para a realização de festas, feiras, shows musicais e outros encontros entre indivíduos e grupos sociais. Se consideramos tais iniciativas como outras *trans-formações*, como transitórias ações individuais e coletivas, vemos que seu funcionamento pode configurar atos de resistências locais, cotidianas e organizadas segundo demandas e necessidades em contextos específicos. Essas formas de resistir na contemporaneidade estão vinculadas a um “presenteísmo”, como destaca

Maffesoli (2003), pois não refletem grandes feitos revolucionários ou a busca de um amanhã que será conquistado, almejando liberdades futuras, mas são resistências vividas no momento presente, nos instantes em que tais práticas e experiências são realizadas, no “aqui e agora”.

CENAS NOTURNAS NO PARQUE À NOITE: OBSERVAR, REGISTRAR, ANALISAR...

Visando identificar como são aprendidas formas de resistência na noite do Parque Farroupilha, a produção empírica de pesquisa foi organizada por meio de “cenas noturnas” compostas a partir da observação, abordagens e registro das práticas realizadas pelos participantes do evento noturno *Serenata Iluminada*. As cenas noturnas destacam experiências por meio da interação com a música, a divulgação de uma campanha intitulada “POA me faz sorrir”, os “abraços grátis” e as trocas sociocomerciais das produções artesanais. A utilização de uma metodologia híbrida de pesquisa encontrou inspiração nos procedimentos da “etnografia pós-moderna” (GOTTSCALK, 1998) e na técnica denominada por Lorite García (2000) como “observação casual”. Durante o evento, o pesquisador adotou a postura de um *flâneur* (BENJAMIN, 1994), priorizando caminhadas noturnas pelo parque e conversas casuais com os participantes. A discussão analítica apresenta como as cenas noturnas evidenciam experiências de aprendizagem e possibilitam visualizar distintas pedagogias da resistência na noite.

CENA 1 – MÚSICA AO VIVO NO PARQUE À NOITE

Nas contemporâneas nem sempre pacatas noites da cidade, a música permite ao ouvinte ou ao músico executor a produção de distintas formas de interação, proporcionando um “encontro” com os muitos outros que também ocupam os lugares noturnos. Ouvir o ritmo sonoro em um lugar público noturno geralmente considerado inseguro produz a sensação de estar em meio aos outros em segurança. A sensação produzida pela interação através da música durante o evento noturno no Parque Farroupilha permitia a abertura de um espaço-tempo pelo qual o indivíduo aprendia com outro e com o lugar.

No livro *Notas sobre a Pós-Modernidade: O Lugar Faz o Elo*, Maffesoli (2004) afirma que através da fecundidade da sinergia entre espaço, tempo e as sociabilidades existe a possibilidade “das pessoas sentirem e experimentarem em comum” (p. 48). Vivências sociais que são celebradas, pois os espaços da cidade são constituídos por diversos “altares”, lugares que fazem o elo e “onde as pessoas reúnem-se, reconhecem-se umas às outras e, com isso, conhecem a si mesmas” (MAFFESOLI, 2004, p. 58). Por isso, não

podemos atribuir somente uma dimensão física aos espaços, já que eles existem a partir dos discursos que os dizem e os veem. Um espaço que também é imaginado, pois sua “natureza” física é inseparável da cultura que o compõe. Esse mundo imaginado, segundo o autor (2004), diz respeito “a fluxos afetivos, às manifestações estéticas, aos movimentos éticos, em suma, a toda esta órbita do sensível, do sensual, do colorido, do brilho do artificial, do dionisíaco [...]” (p. 58) que marca as experiências sociais do espaço vivido.

A experiência proporcionada pela música executada ao vivo e à noite em um local público pode ser definida pelo que Maffesoli (2004) denomina como “ligância” social. Esse termo, oriundo do idioma francês, vai adquirir o sentido como “aquilo que me liga ao outro”, além de seu significado inglês “que remete à confiança que podemos sentir em meio aos outros ou, ainda, à confiança que experimento com terceiros diante de algo que nos é externo” (MAFFESOLI, 2004, p. 49). Assim, continua o mesmo autor, “o meio, misto como é, seria condição de possibilidade da existência humana, a partir da existência social e da existência natural. Isso equivale a dizer que o ‘eu só toma consciência de si’ como relação” (grifos do autor, p. 49).

Para o geógrafo chinês Yi-Fu Tuan (1983), a música executada em espaços públicos proporciona a abertura de um “espaço de indiferenciação”, atuando na transição da experiência individual do sujeito com o meio e com os outros através das sensações. A música, nesse espaço de transição, proporciona movimentos conjuntos entre corpo/mente/cérebro, ativando sentidos que não seriam acionados se a música fosse ouvida e sentida em fones de ouvido ou de forma solitária. Nessas condições, aprender a partir da experiência da música vai além da audição sonora, ela aciona os demais sentidos: movimenta o corpo, desinibindo o sujeito, incitando-o ao contato com os demais em sua volta. A música vai agir como um invólucro sonoro que permite “embalar” as vivências em um lugar público noturno.

Ellsworth (2005) considera as experiências vivenciadas como construtoras de sensações, pois o “corpo” dos lugares de aprendizagem encontra o corpo dos sujeitos por meio de redes de relações de interação. Em uma experiência de aprendizagem, o corpo atua como estrutura orgânica da ação, onde o cérebro é o órgão que transmite estímulos em forma de pensamentos e a mente é a responsável pelas sensações durante essa ação pensada e realizada. Todo esse movimento é inseparável, produzido simultaneamente durante uma experiência de aprendizagem, pois, como afirma Ellsworth (2005), é a fusão do pensar-sentir, a “sensação encarnada de fazer sentido, a experiência vivida das nossas aprendizagens que fazem o

que chamamos de conhecimento” [tradução minha]⁸.

A atuação conjunta entre corpo/mente/cérebro procura romper com o entendimento de que o indivíduo pensa, age e sente separadamente. Essa distinção é crucial para entender a centralidade do trabalho das sensações para a produção de experiências de aprendizagem, pois o acionamento de todos os sentidos é o que permite ao sujeito encontrar-se plenamente vivo e atuante em um lugar. Para Ellsworth (2005), a atuação do pensamento, das ações e dos sentimentos são componentes convidativos para vivenciar as experiências de aprendizagem, pois, ao se colocarem simultaneamente em suspensão e animação, produzem no sujeito “um intervalo de mudança, considerando uma pessoa que tem sido para uma em que ainda não se transformou”[tradução minha]⁹ (p. 17).

Mesmo que os músicos não utilizassem um “palco”, a sua apresentação produzia uma cena noturna que constituía um dos “altares” apontados por Maffesoli (2004) e onde a interação a partir da música adquiria a função da celebração prazerosa do que acontecia ali. A música, como uma sensação de prazer estimulada pelas condições de sua execução naquele lugar, possibilitava a aproximação dos participantes entre si, proporcionando, ainda que momentaneamente, uma mudança significativa na forma de percepção e interação no parque à noite.

CENA 2 - “POA ME FAZ SORRIR” E OS “ABRAÇOS GRÁTIS”

Em meio ao burburinho de vozes e envolto pelo som dos instrumentos musicais tocados ao vivo no parque foi possível registrar o depoimento de duas jovens que relatavam de forma empolgada sua campanha: *“A nossa campanha se chama POA ME FAZ SORRIR e ela consiste em fazer com que as pessoas se lembrem de alguns momentos e alguns lugares que já as fizeram sorrir em Porto Alegre. Então, a gente pede para as pessoas mandarem suas memórias afetivas, mandarem o lugar que as faz felizes, para que a gente possa mostrar para outras pessoas e talvez essas outras pessoas tenham a iniciativa de viver, de conhecer, de ir nesses lugares, de ter esperança de que Porto Alegre possa ser um lugar bom de novo.”*

Embora considerado louvável o objetivo das realizadoras do projeto “POA me faz sorrir” de aproximar pessoas através de lembranças pessoais

⁸ Passagem completa no original: *What has already happened was once very much alive: the thinking-feeling, the embodied sensation of making sense, the lived experience of our learning selves that make the thing we call knowledge* (ELLSWORTH, 2005, p.01).

⁹ No trecho original: *They invite the sensation of a mind/brain/body simultaneously in both suspension and animation in the interval of change from the person one has been to the person that one has yet to become.*

positivas em busca da “felicidade” dissolvida em lugares públicos urbanos, que outras experiências aquelas práticas e modos de convivências noturnas poderiam identificar? A mesma conduta por parte das meninas seria possível durante uma escura e quase solitária noite naquele mesmo espaço-tempo? Essas questões podem ser pensadas sob a perspectiva de que tais ações apontam para além de um evento noturno em um parque público da cidade. O Parque Farroupilha à noite, iluminado e ocupado por inúmeros outros sujeitos, transformava-se em um lugar que proporciona experiências de aprendizagem coletivas e distintas daquelas que são vividas durante o período diurno.

A entrega de um panfleto como possibilidade de aproximação, os olhares que se cruzam, a fala e escuta atenta são ações que personificam o intento das meninas para com seus abordados, práticas realizadas através da interação que aquele lugar noturno possibilitava. Na continuidade daqueles contatos (quase) demorados em que os corpos se aproximavam em encontros fortuitos com os demais sujeitos que também ocupam o parque, podemos vislumbrar experiências de aprendizagem implicadas com os distintos formatos que as pedagogias da resistência podem assumir durante a noite.

Talvez a procura do “lugar feliz” proposto pelas meninas nunca fosse encontrado, porque ele já estava ali, presente naqueles encontros e sensações que, embora fugazes e efêmeros, pareciam identificar suas experiências. As “utopias” do lugar sonhado estavam no viver ativo de possibilidades que podiam acontecer a cada encontro com os outros naquele parque. O lugar da felicidade buscada, imaginada e desejada, realizava-se ali, onde cada aproximação, cada prática produzia experiências pelas quais as meninas aprendiam a resistir na noite. Elas, as meninas, é que fabricavam sorrisos, possibilitando felicidades, apreendendo por meio de uma afortunada experiência vivida naquele lugar. Como ação de resistência, as práticas de ocupação realizadas por elas seguiam preenchendo aquele *topos*, que em outras noites era esvaziado pelo medo.

Durante a caminhada investigativa pelo parque foi possível observar em diferentes grupos uma forma de intervenção urbana que tem tornado-se bastante comum em lugares públicos da cidade: os “abraços grátis”¹⁰. Distribuídos naquele local, o gesto poderia parecer incomum e até arriscado caso fosse executado durante outra noite em um parque público da cidade.

¹⁰ O movimento *freehugs* ou “abraços grátis” é considerado um tipo de intervenção urbana e surgiu em Sidney, na Austrália, com um único indivíduo, conhecido como Juan Mann que sair sozinho, caminhando pelas ruas, oferecendo abraços às pessoas em lugares públicos, usando um cartaz de papelão nas mãos com a mensagem “*freehugs*”. (GUSCHIKEN; MARTINS, 2012). A brevidade do encontro, do acontecimento inusitado, foi registrado em vídeos postados pelas redes de internet, dotando-o “de uma memória através de fotos e vídeos que pudessem lhe dar sobrevida no ciberespaço” (Id. Ib. p. 179).

Os meninos dos “abraços grátis” divulgavam sua intenção com um cartaz grafado à mão. Uma ação que, segundo seus realizadores, é usada como forma de demonstrar tanto seu descontentamento frente às tentativas para cercar com muros, grades ou outras delimitações físicas aquele espaço público, quanto às constantes práticas violentas e de vandalismo realizados ali durante a noite. Embora singular e instantânea, a realização daquela ação parecia assumir uma sutil forma de resistência frente à insegurança e ao medo que provocam o esvaziamento dos espaços públicos noturnos para o lazer, a diversão, as atividades laborais e qualquer outra prática social que poderia ser realizada à noite naquele parque.

A potência que emerge desses contatos físicos, e “grátis”, caracteriza aquilo que Maffesoli (2004) denomina como “comunhão sensível ou afetiva que vem substituir a sociedade puramente utilitária” (p. 40). Nessas experiências sociais repousa uma “razão sensível”, pois a sensibilidade deposita ênfase na vida e na experiência, mas também no banal e no cotidiano, acentuando e pluralizando as razões e as sensações. Para o autor (2004), é na fusão da experiência, da vivência e da coletividade que podemos encontrar o fundamento e a legitimidade da razão que entra em sinergia com o sensível. Os espaços e os tempos imaginados, sentidos e praticados estão repletos de vivências cotidianas, de experiências plurais que se fundem por meio do contato com o outro, pois “é essa experiência do outro, a experiência de sua vivência através da minha que fundamenta a compreensão dos diferentes ‘mundos’ constitutivos de um dado período” (MAFFESOLI, 2004, p. 42).

O contato do abraço como uma iniciativa que parecia se expandir na tentativa de criar um ambiente marcado pela vivência do toque, pela experiência de uma sensação tátil onde o corpo era receptivo, distanciando-se de condutas marcadas pela agressividade, aproximando-se, como afetos que se espalhavam naquele espaço-tempo noturno. O abraço mobiliza a aprendizagem do encontro; instaura o saber da procura pelo outro; interrompe, ainda que brevemente, o ritmo alucinante do espaço-tempo urbano. No parque à noite, a demora de um abraço recuperava o instante de um encontro afetivo, um contato sensível que atravessa e permanece no corpo do outro. Aprender a capturar os “instantes eternos”, como Maffesoli (2003) chama esses intervalos de suspensão e interrupção do tempo em que saímos da “temporalidade racional e liberal que caracteriza a atividade diurna” (p. 61). Na prática dos “abraços grátis” era preciso aprender a arte da espera e a espera era apre(e)ndida, pois seus realizadores estavam em um lugar que proporcionava o prolongamento dos instantes. Experiências de aprendizagem que escapam da insegurança urbana imposta em espaços e tempos públicos noturnos, configurando modos de viver individuais e coletivos, liberando outras potencialidades de resistência na noite.

CENA 3 – PRÁTICAS ARTESANAIS NO PARQUE À NOITE: O “SABER-FAZER PESSOAL”

Em minha caminhada pelo parque, percebi a comercialização de bebidas, alimentos e outros produtos fabricados artesanalmente em alguns pontos do local. Cachaças, cervejas, café e outras bebidas e comidas eram expostas durante o encontro noturno no parque, evidenciando uma produção em que as habilidades de cunho “pessoal” ou “artesanal” assumiam preponderância, distanciando-se dos produtos industrializados e comercializados em outros lugares públicos.

Sarlo (2014) afirma que as irregularidades provam a singularidade do artesanato, atestando os saberes de seus realizadores e as qualidades daquilo que “leva a marca de uma mão”. Certeau (1998), por sua vez, destaca que desde que o conceito de “popular” foi inscrito para identificar uma hierarquização entre o trabalho científico e industrial sobre a produção que não tem por finalidade exclusiva o lucro, certas práticas e saberes têm sido relegados à “marginalidade” social, baseando-se por outros modelos socioeconômicos. Nessa perspectiva, o autor considera as práticas produzidas de uma forma artesanal como uma “arte” que subverte a força da economia contemporânea, fugindo dos tempos industriais e dos fins lucrativos, pois suas táticas populares tanto desviam para seus fins próprios a “ordem efetiva das coisas” (p. 88) quanto instituem um “saber-fazer pessoal”.

Ao expandir a ideia de práticas artesanais, as perspectivas de Certeau (1998) e Sarlo (2014) possibilitam entendê-las como outras “economias”, aproximando-se de experiências vividas por meio de interações afetivas e onde as trocas sociais são aprendidas, intercambiando aqueles encontros noturnos. Ao distanciar-se do mundo dos objetos idênticos fabricados por máquinas e produzidos dentro de uma mesma lógica socioeconômica, a produção artesanal pode estar articulada tanto às condições do lugar quanto pela realização do evento noturno no parque. Articulação que permitia identificar tanto os “fazer” da produção de manufaturas, de artefatos, de objetos, quanto os “saberes” que vão além da comercialização, constituindo-se como “trocas sociais” em um lugar noturno. Se por um lado as produções artesanais exibiam naquele lugar sua própria materialidade, exteriorizada por meio dos objetos, artefatos e produtos, por outro, podia-se encontrar ali com as experiências de aprendizagem, identificando não somente quem fabrica um artefato, mas quem os personaliza com um fazer próprio, bem como aquele que participa no ato da troca. Ao funcionarem como “troca social” que estabeleciam outra “economia”, as práticas artesanais observadas movimentavam experiências de aprendizagem pela comunicação,

reciprocidade, amizade, vínculos, convívios e demais relações sociais à noite.

Nesse sentido, as práticas artesanais podem ser consideradas “práticas desviationistas”, como sugere Certeau (1998), pois a produção, personalização e formas de escambo do artesanato são inseparáveis. Articuladas às condições que se apresentam em um lugar público à noite, essas práticas desviam das tradicionais lógicas comerciais, seus praticantes não são apenas produtores ou fazedores de objetos para formas de consumo caracterizadas pelas leis de mercado contemporâneas. O que a composição daquela cena noturna no parque permitiu identificar foram experiências vividas como estratégias de relacionamentos, prevalecendo aproximações com o outro pelas quais são aprendidos outros modos de convivência. Como “desvio” da ordem estabelecida, as práticas artesanais noturnas funcionam como ações de resistência que buscam ocupar lugares noturnos e públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que possuem em comum as cenas noturnas compostas durante o evento *Serenata Iluminada* realizado no Parque Farroupilha? A música executada ao vivo, produzindo sensações de segurança; a campanha “POA me faz sorrir” e os abraços grátis atuando como possibilidade de viver e “transformar” o lugar; o artesanato como um “saber-fazer pessoal” que se distancia da ordem de mercado padrão, expondo outras formas de produção e consumo que movimentam trocas sociais. Cenas compostas pela observação de práticas realizadas durante a ocupação noturna em um parque onde os encontros, as trocas, a aproximação física e os relacionamentos afetivos proporcionam a identificação de distintas e singulares experiências de aprendizagem. Sentir-se em segurança *entre* e *com* os outros, proteger-se pela sensação do “estar junto” são estratégias que funcionam como experiências possíveis para aprender a viver e lidar com as condições que determinados lugares públicos proporcionam durante a noite.

Vivida simultaneamente e permitindo fusões entre o individual e o coletivo, a experiência de ocupação no parque à noite transformava, ainda que momentaneamente, um espaço perigoso e assustador em um lugar de convivência pública, onde os participantes podiam sentir-se seguros. Ao configurar-se como experiência de aprendizagem, a sensação de segurança era vivida no espaço-tempo de um lugar onde as demais noites são continuamente marcadas pelo medo. Experiência de aprendizagem que movimenta outros modos de interação no parque à noite, outras possibilidades de resistências por meio da convivência, dos encontros e da participação durante a noite. Se considerarmos que os movimentos “interiores” do *self* são permanentemente constituídos através das

experiências vividas com a “exterioridade” dos “outros” e do “mundo”, veremos que tanto o “praticado” quanto o “sentido” são componentes que atuam conjuntamente, de forma subjetiva e objetiva no lugar vivido. Produzidos por meio dessas experiências, tais movimentos possibilitam outras formas de aprendizagem que seguem ampliando e diversificando os formatos de existir e de resistir frente aos costumeiros discursos de “violência” e “insegurança” que limitam a vida social e pública, principalmente à noite.

Identificar e analisar tais experiências de aprendizagem permite dar visibilidade ao funcionamento de pedagogias que orientam atitudes e práticas; possibilita mostrar como outros formatos de pensar, de agir e de sentir são colocados em ação em lugares da cidade à noite. Nesta perspectiva, a conjugação das experiências de aprendizagem apresentadas neste texto podem ser entendidas como resistência. Nesse entendimento, a resistência configura-se como parte das pedagogias da noite. A resistência molda outros modos de atuação e de condução dos sujeitos frente a condições e situações que delimitam fronteiras espaciais e temporais, preenchendo a vida urbana noturna e pública onde ela estava esvaziada e fomentando pedagogias da noite.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Ruanet. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas v. 1).
- CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia – pluralização de pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação (UFPEL)**, n. 44, p. 22-44, jan/abr 2013.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano** – v. 1. Artes de Fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of Learning**: media, architecture, pedagogy. London; New York: Routledge, 2009.
- FRANCO, Sergio da Costa. **Guia Histórico de Porto Alegre**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2006.
- FREIRE FILHO, João. **Reinvenções da Resistência Juvenil**: os estudos culturais e as micropolíticas do cotidiano. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- GIROUX, Henry A., MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 144-158.
- GOTTSCALK, Simon. Sensibilidades Pós-Modernas e Possibilidades Etnográficas (Postmodern Sensibilities and Ethnographic Possibilities). Tradução de Ricardo Uebel. In: BANKS, Anna; BANKS, Stephen P. **Fiction**

and social research: by ice or fire. AlnutCreek/London/New Delhi: Altamira Press, 1998. (Ethnographic Alternatives V. 4. Capítulo13).

LORITE GARCÍA, Nicolás. La observación casual: una propuesta para el estudio de las transformaciones sócio-mediáticas. **Encontro Internacional de Investigadores de la Comunicacion. Alaic**, 2000, 26-27 de abril. Santiago de Chile.

MAFFESOLI, Michel. **Notas sobre a pós-modernidade:** o lugar faz o elo. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Atlântico, 2004.

_____. O Instante Eterno. **O retorno do trágico nas sociedades pós-modernas.** Tradução: Rogério de Azevedo e Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.

SARLO, Beatriz. **A cidade Vista:** mercadorias e cultura urbana. São Paulo: WMF Martin Fontes, 2014. (Coleção Cidades).

TUAN, Yi- Fu. **Espaço e Lugar.** A perspectiva da experiência. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VERISSÍMO, Erico. **Noite.** Rio de Janeiro: Globo, 1982.

A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NOS LIVROS DIDÁTICOS

ARAÚJO, Iara Maria de¹
CRUZ, Tatiane Bantim da²
BARBOSA, Francisca Maria da Silva³

INTRODUÇÃO

As últimas décadas foram férteis no que se refere às questões de gênero. Ampla produção teórica passou a indagar sobre as representações de feminilidades e masculinidades. Muitos questionamentos surgiram em torno de como meninas e meninos se tornam mulheres e homens e se comportam de forma diferenciada em função do sexo a que pertencem, colocando em questão a ideia de que ao nascerem apresentam determinadas características e carregam traços envolvendo comportamentos, habilidades, preferências. Essa visão essencialista, além de reproduzir um masculino e um feminino imutável e padronizado, ainda reproduz, também de forma naturalizada, as desigualdades existentes entre os sexos. Tal perspectiva tem provocado críticas e discussões, no meio acadêmico, que amparadas no conceito de gênero apontam para a dimensão das relações sociais constitutivas do masculino e do feminino, desmistificando então a explicação da natureza como responsável pelas diferenças e hierarquizações existentes entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres, meninas e meninos dentro da sociedade.

Segundo essa linha de pensamento, não é o biológico que, sozinho, determina feminilidades e masculinidades, mas o cultural também exerce seu papel. É a partir dos discursos e símbolos que os indivíduos vão se construindo e se diferenciando enquanto homens e mulheres nos contextos sociais e nas relações de poder (BUTLER, 2010), (SCOTT, 1990), (LOURO, 2011), (ARAÚJO, et al., 2014).

A categoria gênero permite analisar como masculinidades e feminilidades vão sendo construídas social e culturalmente, reproduzidas nas relações interpessoais, nos meios de comunicação e instituições sociais indicando o que é ser mulher e ser homem a partir de padrões de comportamentos e regras de conduta em uma dada sociedade.

¹Professora associada da Universidade Regional do Cariri - URCA; Doutora em Sociologia. E-mail: iara.mar@terra.com.br

²Professora Substituta da Universidade Regional do Cariri - URCA; Mestre em Educação.

³Professora da Educação Básica - Estado do Ceará; Mestre em Educação.

Verificamos que os processos educativos que ocorrem dentro do ambiente escolar ainda reproduzem um modelo padronizado e estereotipado de masculino e feminino, por meio de discursos e práticas. Na escola as representações de masculinidades e feminilidades vão sendo reproduzidas, produzidas, negociadas e transgredidas interferindo nas identidades de gênero. Estão presentes nos discursos, nas filas, nos desenhos expostos, nas brincadeiras, nas expectativas esperadas de meninas e meninos e nos materiais didáticos. Cada um desses mecanismos exerce seu papel na construção dessas identidades.

Entendemos que o livro didático é um importante aliado na construção e na reprodução de gênero. Enquanto documento referencial de estudo, de docentes e discentes, sendo, em alguns casos, considerado, até mesmo, como possuidor de verdades, o livro didático exerce influência na formação das identidades das crianças, na construção e na reprodução de gênero. A intenção, nesse texto, é refletirmos sobre o papel fundamental que a educação assume na construção das identidades de gênero. O foco são as representações do feminino e do masculino nos livros didáticos, compreendendo-os como um importante instrumento pedagógico para a transmissão de conteúdos tanto na sua linguagem escrita e ilustrativa, e também como objeto de mediação e reprodução de padrões culturais e de relações de poder. A análise envolveu 10 livros didáticos de português do ensino fundamental que foram publicados no ano de 2012 na rede pública do estado do Ceará.

Para a realização dessa pesquisa, usamos um roteiro pré-definido contendo questões que versavam sobre as representações de gênero, destacando as ocupações/atividades e espaços destinados a cada gênero, as brincadeiras e os estereótipos presentes nas imagens e linguagens dos materiais didáticos.

GÊNERO E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS TEÓRICOS

O surgimento do conceito de gênero situa-se em meio a um diálogo com os estudos feministas. Até a década de 1980, o termo utilizado era estudo da mulher, esse problematizava questões e situações de opressões que envolviam as mulheres em contextos sociais, políticos, entre outros. Posteriormente, essa discussão começou a mostrar limites acerca da categoria "mulher". Quem era essa mulher da qual os movimentos falavam? Será que todas as questões e demandas levantadas consideravam os diversos marcadores sociais que singularizam esse sujeito? É nesse momento que surge o conceito de gênero implicando, principalmente, em discutir a relação entre o feminino e o masculino, relações de poder, participação e acesso ao espaço público, entre outros (LOURO, 2010).

O uso do conceito de gênero ocorreu primeiramente no contexto anglo-saxão e depois se espalhou pelo mundo, inclusive pelo Brasil. O aprofundamento das demandas, das reflexões afirmou a importância desse conceito como um importante aliado na busca de compreender as causas das desigualdades entre os sexos e pela igualdade de direitos.

Essas reflexões e problematizações em torno da temática de gênero permitiram compreender que o feminino e o masculino são resultados de uma construção histórica e social. Pensar em gênero como organizador das relações sociais é ampliar a discussão para além do corpo, da anatomia e do biológico (PELÚCIO, 2014). Nessa construção, ocorre uma combinação de discursos, símbolos e representações que vão determinando o que é ser homem e o que é ser mulher relativo ao tempo e ao espaço determinado, que geram, a partir de uma organização cultural, representações e papéis diferenciados para homens e mulheres.

É importante mencionarmos que o uso e entendimento do conceito de gênero não é, de forma alguma, fixo e universal, ele vem sofrendo modificações conforme o tempo e o lugar. Berenice Bento (2014) apresenta três tendências sobre o uso do conceito de gênero que são: universal, relacional e plural.

Segundo Bento (2014) os estudos em torno da temática de gênero, na perspectiva universal, têm início na busca por compreender a situação da mulher na sociedade, situação essa marcada por desigualdades. Beauvoir (2016) em seu livro “O segundo sexo”, apresenta reflexões teóricas sobre a mulher e uma das suas principais contribuições para os estudos posteriores foi a afirmação “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. É com foco exatamente nesse tornar-se mulher que Beauvoir escreve toda a sua obra. Nela, a autora destaca o papel da cultura na construção de corpos femininos e masculinos, desmistificando as ideias que naturalizam esses corpos.

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro (BEAUVOIR, 2016, p. 11).

A obra de Beauvoir representa importante contribuição para os estudos de gênero, principalmente ao desmistificar a naturalização do feminino e do masculino. No entanto, a forma como denuncia essa construção acaba por focar apenas em um contexto específico, desconsiderando as variedades culturais, que concebem meninas e meninos,

mulheres e homens de maneiras diferenciadas, assim como também desconsiderando as variedades que podem vir a existir a partir das categorias de tempo histórico, classe, raça e sexualidade (BENTO, 2014). Essas críticas e reflexões impulsionaram o aparecimento de outras formas de compreensão de gênero, dando origem à segunda tendência de estudo, o relacional.

Conforme essa outra perspectiva de estudo, que surge na década de 1990, gênero passa a ser compreendido dentro de um contexto e a partir de outras categorias, como de classe, raça, religião, nacionalidade, entre outros, que serviam para especificar as diferenças existentes dentro da categoria mulher, assim como também da categoria homem. Esse pensamento ocasionou uma ruptura com a ideia do sujeito universal e o surgimento do entendimento de que o feminino e o masculino são construídos a partir de uma perspectiva relacional (BENTO, 2014).

Joan Scott (1990) é uma das principais representantes dessa tendência de estudo. Segundo seu entendimento, gênero trata das diferenças percebidas entre os sexos. Isto é, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (p. 7). Esse entendimento rompe com o determinismo biológico e defende a construção histórica e cultural das masculinidades e feminilidades, assim como também dos papéis sociais que são atribuídos a cada sexo. É também, segundo seu entendimento, uma categoria de análise histórica, que permite perceber como as diferenças entre homens e mulheres foram se transformando em desigualdades e como essas relações foram se modificando ao longo dos tempos.

Esse pensamento também foi alvo de críticas e gerou reflexões dentro do próprio movimento feminista, que percebeu que a compreensão de gênero propagada continuava reforçando o caráter binário que o próprio movimento se dizia contrário, na medida em que ao focar apenas nas categorias de homem e mulher, desconsiderava outras formas existentes de ser e de estar no mundo (BENTO, 2014).

É assim que surgem as primeiras reflexões que vão perceber a necessidade de compreender a temática de gênero, não apenas relacionado às categorias sociais e históricas, mas também relacionado às temáticas da sexualidade e subjetividade, exatamente por acreditar que são mutualmente influenciadas. E, principalmente, por compreender que as identidades não são fixas, são instáveis. Esse pensamento caracteriza a terceira tendência de estudo: o plural (BENTO, 2014).

Judith Butler, referência fundamental dentro desse campo, entende gênero como uma construção social e histórica do masculino e do feminino. Nessa definição, ela acrescenta que o gênero também é um ato performativo. Isso porque, conforme suas palavras, “[...] gênero não é um substantivo, mas

tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero” (BUTLER, 2010, p. 48).

Compreendemos, portanto, que o gênero é construído e que assim o fazemos de forma relacional, ou seja, nas relações sociais com o outro sujeito, o "masculino" e instituições pedagogizantes como a família, escola, etc (PELÚCIO, 2014). O gênero é constitutivo de identidades e essas identidades são construídas em um corpo que, mesmo nunca sendo puramente biológico, é percebido e reproduzido enquanto tal como importante política de reprodução ideológica que busca defender a perpetuação das estruturas de poder existentes no meio social e político. As representações de masculinidades e feminilidades, retratadas em muitos veículos de comunicação, de forma padronizada e estereotipada servem exatamente para esse fim.

Considerando essas questões compreendemos ser importante refletir sobre a construção das noções de feminilidades e masculinidades produzidas e reproduzidas dentro das escolas, em especial nos livros didáticos, pois essas noções exercem uma influência direta na construção das identidades de gênero das alunas e alunos.

Para Paechter (2009) na maioria das sociedades contemporâneas, existem três lugares-chave na construção e na aprendizagem coletiva das masculinidades e feminidades envolvendo as crianças: a família, o grupo de seus pares e a escola.

Na escola o indivíduo vai lidar o tempo todo com práticas e símbolos guiando-os exatamente para os modelos de masculino e feminino considerados corretos e normais, pois por não ser neutra, ela está totalmente vinculada à sociedade e suas práticas educativas com o intuito de reproduzir os valores culturalmente determinados. Essa questão pode ser observada em Meyer (2008), conforme seu entendimento, “a escola (como muitas outras instituições sociais) investe muito de seu esforço na elaboração e na implementação de mecanismos e de estratégias que objetivam uniformizar os indivíduos que a compõem” (MEYER, 2008, p. 22).

A escola, conforme estudos divulgados por Finco (2008), separa as meninas dos meninos e conseqüentemente seus brinquedos, brincadeiras, modo de se comportar, modo de se comunicar, entre outros, também são específicos para cada sexo.

Os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los “mocinhas” ou “moleques”. Esse minucioso processo se repete, até

que a violência e a agressividade da menina desapareçam, até que ela comece a se comportar como uma “verdadeira” menina, delicada, organizada e quieta, reprimindo sua agressividade e ressaltando sua meiguice e obediência. (FINCO, 2008, p. 4).

Dessa forma, as representações de feminino e masculino que a escola reproduz, assim como também as regras de comportamento para meninas e meninos; as separações em filas distintas, em atividades, no esporte, nas cores, nos banheiros; as expectativas lançadas para cada sexo; os castigos para aqueles e aquelas que não seguem as normas e as premiações para os que seguem; a naturalização de comportamentos e desejos; o falar ou não sobre sexo e sexualidade; entre outras questões que são visíveis no espaço escolar, são reproduzidas cotidianamente no intuito de disciplinar os indivíduos, garantindo a construção de meninas e meninos, mulheres e homens condizentes com as noções de feminilidades e masculinidades que se tem e se defende.

Esses ensinamentos não ocorrem de forma explícita e direta. Ao contrário, ocorre de forma muito sutil e contínua, que em meios às atividades cotidianas podem passar até despercebidas. “Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (LOURO, 2010, p. 59).

Louro cita ainda que é possível perceber, no contexto educativo, que algumas crianças fogem às regras, apesar de toda tentativa de padronização. “Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens, reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 2010, p. 61). Apesar disso, sempre há aquela pessoa que não se encaixa no padrão de masculinidade ou de feminilidade tido como adequado. E quando a escola não está preparada para lidar com essas transgressões pode reforçar preconceitos e relações de desigualdades entre as pessoas.

Assim, vemos a importância de se refletir sobre as concepções e práticas de feminilidades e masculinidades presentes na escola. Para assim, buscarmos tencionar a relevância de se trabalhar a temática de gênero dentro do espaço escolar com alunos e alunas no sentido de problematização e desconstrução de preconceitos e estereótipos de gênero, formando pessoas mais abertas que aceitem conviver bem com as diferenças.

AS REPRESENTAÇÕES DE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NOS LIVROS DIDÁTICOS

Os livros didáticos constituem-se como instrumentos pedagógicos que exercem papel fundamental no processo de ensino, aprendizagem e de mediação cultural. Transmitem, além de conteúdos científicos, valores, representações, concepções, entre outros. Questões influenciadoras no desenvolvimento dos alunos e alunas que vão se construindo a partir do contato, entre outras coisas, com esses materiais. Por isso, é de extrema importância refletirmos sobre o que esse material ensina, quais saberes transmitem, quais saberes ocultam e, principalmente, o que está nas entrelinhas.

Assim, dentro dos livros analisados, em relação à forma como são retratadas as situações relativas à profissão/ocupação, as atividades em que os homens mais apareceram foram ligadas ao trabalho no campo, de marinheiro, no comércio, na arte, no esporte, como escritor, e como rei. Já as mulheres, apenas duas atividades se destacaram, as ligadas à educação e as relacionadas às atividades do lar.

Tabela 1

Atividades	Homens	Mulheres
Campo	32	3
Arte	10	5
Educação	1	13
Laboratório	4	3
Mídia	2	1
Esporte	24	1
Alimentos	5	3
Música	7	1
Astronauta	2	1
Escritor (a)	25	8
Realeza	13	2

Fonte: elaborado pelas autoras

É importante destacar que, no caso das ocupações relacionadas com alimentação, o número maior foi de representação de homens, mas essa representação estava sempre associada a um mestre de cozinha, pois todos estavam fardados. Diferente do que vimos em relação às mulheres, uma vez que eram representadas com roupas do dia a dia e de avental, caracterizando uma ocupação não remunerada ou pelo menos informal.

Esses dados nos mostram que as ocupações/atividades exercidas por homens e mulheres atendem, com algumas exceções, a um modelo também estereotipado de ocupações e atividades consideradas masculinas e femininas. Isso evidencia a separação social do trabalho em que homens e mulheres exercem funções que condizem com as habilidades que culturalmente foram determinadas como específicas de cada sexo. “Esta divisão estaria inserida em um sistema de oposições homólogas, no qual o masculino aparece como medida para todas as coisas” (COULOURIS, 2004, p. 62).

Nas imagens dos livros didáticos, a mulher é representada com habilidades voltadas mais para o cuidado, seja da casa ou da família, e no trabalho aparece, principalmente, exercendo profissões consideradas culturalmente femininas, como a de cozinheira, costureira, enfermeira, professora, principalmente das séries iniciais da educação básica. “Essa divisão, fruto de processo histórico sedimentado com o passar dos séculos, delega esferas distintas de competência para os dois sexos e restringe, radicalmente, o âmbito de influência das mulheres à família, ao lar, ao doméstico” (PRÁ, 2004, p. 47).

Quanto ao homem, por sua vez, aparece exercendo as profissões condizentes com as habilidades que culturalmente foram determinadas para o sexo masculino, como a força física e a racionalidade. “Grosso modo, mantêm-se a dicotomia homem/mulher enquanto categorias naturais isoladas sem levar em conta as relações de poder que as sustentam” (PROTO e SILVEIRA, 2012, p. 103). Nessa situação, os livros didáticos se apresentam como “instrumentos de uma política educacional que inclui certos saberes e certas identidades, tornando suas representações visíveis e atribuindo-lhes *status* normatizador, ao mesmo tempo em que exclui outros saberes e outras identidades”. (FURLANI, 2008, p. 40).

Outro aspecto detectado nos livros didáticos refere-se à presença dos gêneros nos espaços público e doméstico. Segundo Okin

Algumas das primeiras tentativas de explicar as diferenças entre os sexos em termos de práticas sociais deram ênfase, em particular, à dicotomia público/privado. A antropóloga Rosaldo, por exemplo, argumentou, com base em pesquisas que comparam diferentes culturas, que o grau de sujeição das mulheres à autoridade (poder legitimado culturalmente) dos homens, em uma dada sociedade, é correlato ao grau em que a dicotomia público/doméstico é destacada (OKIN, 2008, P. 318).

De acordo com os dados coletados, dispostos na tabela 2, o homem apareceu mais vezes em situações representadas no trabalho e poucas vezes em casa. As mulheres foram mais vezes identificadas em casa e com os filhos, e poucas vezes apareceram em locais de trabalho. Os meninos e as meninas aparecem mais vezes brincando na rua, mas é importante destacar que, mesmo com esse resultado, não significa que ocorreu uma igualdade nesse ponto. Há uma diferença na quantidade de vezes em que meninos são ilustrados em relação às ilustrações das meninas e também no tipo de brincadeira que cada sexo representou. Com esses dados, observamos que os livros didáticos trazem a representação da imagem do homem mais associada à vida pública, fora de casa, e da mulher restrita ao ambiente privado, doméstico.

Tabela 2 - Espaços

	Homens	Mulheres	Meninos	Meninas
Casa	35	71	84	71
Rua	93	37	241	117
Escola	-	-	60	50
Trabalho	146	26	-	-
Outros	75	52	253	177

Fonte: elaborado pelas autoras

As brincadeiras ilustradas nos livros didáticos também foram consideradas nessa análise. Tanto brincadeiras como brinquedos são importantes espaços para a construção do gênero. Kishimoto e Ono (2008) afirmam que não há evidências quanto as diferenças de gênero nas brincadeiras utilizadas por meninas e meninos até os quatro anos de idade, os estereótipos de gênero são repassados pela família pela comunidade e escola. “A partir daí, os meninos tendem a evitar as “atividades de meninas” e são mais sujeitos à pressão social, a uma tipificação sexual inadequada” (KISHIMOTO E ONO p. 21).

Quando a criança brinca com o brinquedo, ela está aprendendo a simbolizar, a assumir papéis e dar significados a esse objeto. Brincar de casinha, de carinho, com blocos de construção, de boneca, são formas que a criança encontra para perceber a realidade a sua volta. No entanto, as crianças não passam por essas descobertas sozinhas, mas na maioria das vezes, a partir dos estereótipos e vigilância dos adultos, reflexo de uma cultura repressora. Para Araújo et all. (2014) as brincadeiras direcionadas para meninos e meninas demonstram um delineamento de representações de gênero desde a tenra idade. Momento em que as normatizações e convenções sociais são especificadas para meninas e meninos.

Conforme a tabela 3, onde descrevemos as brincadeiras representadas apenas por meninos, vemos que todas elas dizem respeito a brincadeiras que comumente se associa ao masculino, enfatizando o gosto pela aventura, esportes e, ainda, a força física. Além disso, a maioria das brincadeiras era realizada fora do ambiente do lar, caracterizando a associação feita do homem com o âmbito público.

Tabela 3 – Brincadeiras de meninos

Bicicleta 10	Bola de gude 4	Bola de sabão 1
Fotografia 1	Jogo de tabuleiro 2	Pega-pega 1
Super-herói 5	Pipa 2	Desenhar 1
Barquinho 4	Piscina 1	Contar histórias 2
Leitura 5	Amarelinha 1	Games 3
Com animais 23	Quebra-cabeça 1	Teatro 1
Arte 6	Comidinha 2	Internet 6
Skate 4	No rio 2	Estilingue 2
Cavalinho 1	Piã 2	Adivinha 1
Cantar 6	Avião 2	Bola 23
Tênis 1	Banho de chuva 2	Piada 3

Fonte: elaborado pelas autoras

Da mesma forma ocorre com ilustração de brincadeiras para meninas, descrito na tabela 4. Essas brincadeiras descrevem comportamentos e habilidades consideradas exclusivamente femininas, sendo a delicadeza e a fragilidade do corpo feminino o ponto principal. A maioria foi realizada, diferentemente dos meninos, em ambientes domésticos. Ou seja, retratadas dentro ou muito próximo ao espaço de uma casa.

Tabela 4 – Brincadeira de meninas

Bicicleta 1	Pular 1	Pega-pega 1
Leitura 14	Roda 1	Dançar 1
Com animais 11	Amarelinha 3	Contar histórias 1
Arte 2	Vôlei 1	Casinha 2
Cantar 3	Quebra-cabeça 1	Teatro 1
Piada 1	Cartas 1	Escrever 1
Pipa 1	Comidinha 4	Internet 3
Piscina 1	Parque 3	Diário 7
Boneca 4	Trava-língua 1	Patinete 1
Corda 3	Avião 1	

Fonte: elaborado pelas autoras

Percebemos também que, na maioria dos casos, meninos brincam somente com meninos e, da mesma forma, ocorre com as meninas, que na maioria das vezes aparecem brincando com outras meninas. Porém, existem situações que meninos e meninas brincam juntos. Isso ocorre porque existem tipos de brinquedos e brincadeiras que são considerados específicos para cada sexo e também existem outros que são tidos como neutros, onde todos podem brincar.

Em Bellotti (1975), a diferenciação com base nos gêneros aparece em evidência quando fala especificamente dos brinquedos. Ela afirma que existem brinquedos ‘neutros’, considerados ‘próprios’ tanto para meninas quanto para meninos. Em geral, esses brinquedos são compostos de materiais não-estruturados, como jogo de construção, mosaico, quebra-cabeça, jogos de encaixar, instrumentos musicais... Mas quando se trata dos brinquedos compostos por elementos perfeitamente identificáveis e estruturados, a autora afirma que se torna bem clara a diferenciação [...] (FINCO, 2003, p. 97).

Observamos essa questão, destacada pela autora, nos livros pesquisados, conforme mencionamos acima. Ora uma separação de brinquedos e brincadeiras conforme o gênero, ora meninos e meninas brincando juntos por se tratar especificamente de uma brincadeira considerada “neutra”. O que demonstra que a construção das masculinidades e das feminilidades perpassa também o espaço do brincar, onde, a partir dos momentos lúdicos, meninos e meninas vão aprendendo a ser homem e mulher a partir de modelos de feminilidades e masculinidades.

Os textos presentes nos livros didáticos também foram fundamentais nas observações, considerando que a linguagem não é de forma alguma neutra, ela transmite informações, ideologias, relações de poder, entre outros. Na análise dos livros didáticos foi possível identificar alguns textos que reproduzem estereótipos de gênero. Percebemos que os livros utilizam sempre expressões no masculino quando estão se referindo a todas as pessoas, como por exemplo, “os colegas”, “os meninos”, “os alunos”, entre outros.

Usar palavras no masculino como sinônimo de pessoas, indivíduos ou seres humanos é muito comum na realidade sociocultural brasileira. No entanto, essa prática precisa ser repensada, pois contribui para a reprodução das desigualdades de gênero.

De acordo com a justificativa da UNICEF-UNIFEM a que estamos nos referindo, se você usa palavras do gênero masculino para expressar conjuntos de povo, população, humanidade, você está involuntariamente contribuindo para manter a imagem da mulher alienada, excluída do processo social e político (TOSCANO, 2000, p. 36).

Na linguagem dos livros essa realidade não se faz diferente, com exceção da palavra “professora” que aparece no feminino. Mas nesse caso, pode estar ocorrendo uma associação direta entre a docência nos anos iniciais da educação básica com a imagem da mulher. Isso porque, “(...) a representação dominante do professor homem foi (...) mais ligado à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vincula mais ao cuidado e ao apoio ‘maternal’ à aprendizagem dos/das alunos/as” (LOURO, 2010, p. 107). E como se trata de livros do 5º ano do ensino fundamental, espera-se que quem esteja ministrado a aula pertença ao sexo feminino.

Isso evidencia a presença do sexismo nos conteúdos dos livros, o que nos mostra que a linguagem utilizada para a comunicação ainda tem no masculino genérico uma das formas de expressar ideias e referências. No entanto, a utilização dessa linguagem não é neutra, pelo contrário, “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças” (LOURO, 2010, p. 65).

Isso acontece não apenas com o que é dito, retratado, mas também o que não é dito, o não representado, uma vez que, conforme Louro, “[...] o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’. A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos ‘bons’ e confiáveis” (2010, p. 67). Portanto, a dificuldade de atentar sobre as diversas formas de vivenciar masculinidades e feminilidades, pode estar associada à tentativa de garantir uma norma, um padrão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais analisados, de modo geral, reproduzem a imagem do homem e da mulher condizentes com os estereótipos e preconceitos que existem no meio social. As desigualdades de gênero que ocorrem no trabalho e no ambiente familiar também foram retratadas nos livros. É importante salientarmos que essas representações ocorrem de forma muito natural e não

há, em nenhum material analisado, a existência de uma reflexão sobre esses preconceitos e desigualdades de gênero.

Porém, é preciso frisarmos que existem algumas exceções nessa forma de representar os gêneros. Em algumas páginas dos livros foi possível identificar ilustrações de homens e meninos cozinhando, mulheres e meninas com as cores que culturalmente estão associadas ao masculino, assim como também ocorreu com os homens e meninos usando a cor rosa, uma mulher apareceu como jogadora de futebol, muitas brincadeiras foram ilustradas por meninos e meninas, entre outras situações. Contudo, esses casos são apenas algumas exceções, como já afirmamos.

Entendemos que os livros didáticos, por ter um papel importante na prática educativa, influenciam a formação desses indivíduos, reproduzindo estereótipos de gênero e, conseqüentemente, reproduz as relações de poder existente entre os sexos, pois além do fato da maioria dos estudantes não terem acesso à outras fontes de pesquisa, também não é comum o hábito de questionar o que os livros ensinam, simplesmente aceitam como se fosse uma verdade incontestável.

Portanto, é de fundamental importância que as discussões e reflexões sobre as relações de gênero façam parte do cotidiano da escola, fundamentando a prática pedagógica e também a escolha dos materiais didáticos que serão utilizados em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Iara Maria Et all. Educação de meninas e meninos: pensando conceitos, repensando práticas. In. NUNES, C. Et All. (Orgs). **Dialogando com os saberes da docência**: pesquisas, teorias e práticas. Recife: Linceu, 2014.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo. A experiência vivida**. Volume 2. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual** / Berenice Bento. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** / Judith Butler; Tradução, Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2010.

COULOURIS, Daniella Georges. Gênero e discurso jurídico: possibilidades para uma análise sociológica. In: CARVALHO, Marie Jane S.; ROCHA, Cristina M. F. (Orgs.). **Produzindo Gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3, v. 42, set./dez. 2003.

- _____. Socialização de gênero na Educação Infantil. In: FAZENDO GÊNERO, 8., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2008.
- FURLANI, Jimena. Gênero e sexualidade nos materiais didáticos e paradidáticos. **Salto para o futuro: educação para a igualdade de gênero**, ano XVIII, Boletim 26 – Novembro de 2008.
- KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Prosições**, v. 19, n. 3, p. 209-223, set./dez. 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero, sexualidade e Currículo. **Salto para o futuro: educação para igualdade de gênero**. Ano XVIII, Boletim 26 – Novembro de 2008. Disponível em: <<www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2012.
- OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 2, p. 305-332, maio-agosto/2008.
- PAECHTER, Carrie. **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades** Tradução: Rita Terezinha Schmidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PELÚCIO, Larissa. Desfazendo gênero. In: MISKOLCI, Richard. JÚNIOR, Jorge Leite (Orgs.). **Diferenças na educação: outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- PRÁ, Jussara Reis. Gênero, Cidadania e Participação na Esfera Privada. In: CARVALHO, Marie Jane S.; ROCHA, Cristina M. F. (Orgs.). **Produzindo Gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- PROTO, Leonardo Venicius Parreira e SILVEIRA, João Paulo de Paula. O Gênero no Livro Didático de História: Arranjos de Poder e Consciência Histórica. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais – UEG/UnU Iporá**, v. 1, n. 1, p. 102-112 – jan/jun 2012.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 16, n. 2, 1990.
- TOSCANO, Moema. **Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador**. Petrópolis: Vozes, 2000.

A LÓGICA DO CONSUMO COMO BALIZADORA DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: OS IMPASSES VIVENCIADOS PELOS PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

SENA, Isael de Jesus¹
LAJONQUIÈRE, Leandro de²
PEREIRA, Marcelo Ricardo³

INTRODUÇÃO

O processo de democratização do acesso ao ensino superior, no Brasil, tem sido objeto de grandes debates. Esta problemática vem sendo abordada tanto na perspectiva crítica da mercantilização da educação (LEHER, 2004; LIMA, 2011; FREITAS, 2014), quanto do seu caráter segregacionista (MACEDO, 2019; RAHME; FERREIRA & NEVES, 2019). Os desdobramentos de algumas políticas educacionais, por exemplo, o “Programa Universidade para Todos”, tem despertado o interesse da comunidade acadêmica (PEREIRA, 2019; DINIZ-PEREIRA, 2015), uma vez que a lógica empresarial como modelo de gestão (ALCADIPANI, 2011), vem sendo aplicada à formação universitária. Como consequência, tem-se produzindo impasses na relação entre docentes e discentes.

Considerando o debate que vem sendo feito acerca da luta contra as desigualdades sociais, através da promoção do acesso ao ensino superior de jovens oriundos de classe populares; neste trabalho discutimos sobre os impasses que são produzidos entre mestre e discípulos a partir da incidência massiva das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), como estratégia mercadológica introduzida na formação universitária. A discussão está organizada em três seções. Inicialmente, abordamos a mercantilização da formação universitária no contexto da política educacional, fomentada pela privatização do ensino. Segundo, mostramos como a lógica do *discurso do capitalista* (LACAN, 1972), vem sendo aplicada ao campo educacional. Por fim, refletimos sobre os desdobramentos

¹ Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, em cotutela com a Université Paris 8 – Vincennes Saint Denis. E-mail: senaisael@gmail.com

² Professor de Ciências da Educação na Université Paris VIII. E-mail: leandro.de-lajonquiere@univ-paris8.fr

³ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: marcelorip@hotmail.com

produzidos por esta formação aligeirada, que empobrece a qualidade da experiência da formação universitária.

O mercado da formação universitária

A democratização do acesso ao ensino superior produziu uma revolução quantitativa no campo educacional, cuja iniciativa governamental foi estimulada pela gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), bem como teve um salto expressivo na gestão do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), além da continuidade com o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), através da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e o Programa Universidade para Todos. Essas iniciativas governamentais tinham como objetivo promover a inclusão de jovens de classes populares, historicamente excluídos da universidade considerada elitista. Como destaca Macedo (2019), as novas políticas educacionais tem o foco nos marcadores sociais da diferença como classe e raça. Estes ganharam força e contribuíram para expandir o setor público, como para subsidiar o ingresso de estudantes no setor privado.

Em termos estatísticos, no ano de 2001, tínhamos 1.391 Instituições de Ensino Superior (IES). Deste universo, 1.208 correspondiam as instituições privadas (faculdades, universidades e centros universitários). As públicas representavam 183 (estadual, municipal e federal). O censo atual divulgou que 87,9% das IES, no Brasil, são privadas. No que se referem às públicas, são apenas 12,1%. Atualmente são cerca de 2.152 instituições privadas, comparadas a 296 instituições públicas. (BRASIL, 2017). Em termos de matrículas, o número de matriculados também continua em ritmo de crescimentos. “As IES privadas têm uma participação de 75,4% (6.373.274) no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participa com 24,6% (2.077.481)” (BRASIL, 2018, p. 18). Podemos notar com esses dados a prevalência dos estabelecimentos privados em detrimento ao público. Mas, por que isso acontece desse modo?

Alguns autores vão mostrar que, o papel do Estado, no modelo neoliberal, tem a função de apenas construir arcabouços político e jurídico de modo que viabilize a implementação das diretrizes privatizantes da educação (LIMA, 2011), como também deve criar mecanismos que possam avaliar a educação em todos os níveis (DURHAM, 2010). Por outro lado, a expansão de instituições particulares com estritos fins lucrativos, serviu como um instrumento de oportunismo para que, com base no próprio aparelho jurídico e administrativo do Estado, esses estabelecimentos de cunho mais mercantilista e não necessariamente comprometidos com uma formação qualificada, fizessem uso perverso desse ideal disseminado da democratização do acesso ao ensino superior.

Ademais, deve-se também ressaltar que em torno desse debate está presente o declínio do caráter público da educação como um direito, para o

seu tratamento como um bem público, ou seja, o conhecimento tido como uma mercadoria. Essa lógica favoreceu um crescimento massivo de faculdades, algumas são questionadas pelo uso abusivo da oferta do Ensino a Distância – EaD, que vem sendo flexibilizada ao longo desses anos a partir da autorização de novas portarias.

A Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016 reiterou que nos cursos presenciais “as disciplinas poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso”. Além disso, a oferta das disciplinas previstas deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria. (BRASIL, 2016).

Recentemente fomos surpreendidos com a nova Portaria nº 2.177/2019 que aumenta o percentual de disciplina para 40%. De acordo com o Sindicato dos Professores de São Paulo – SINPRO, pelas novas regras, esse limite será aplicado à carga horária do curso e não mais às disciplinas. Isso garante aos patrões muito mais flexibilidade e também o aumento do número de horas à distância. Ademais, as mudanças só precisarão ser avisadas aos alunos e aos professores no período letivo anterior. Pode-se depreender dessas iniciativas que na medida em que incide o uso das NTIC, por outro lado, o professor se torna dispensável. Quem ganha não são os alunos, mas o Mercado e os grupos de educação privados. Para Castro & Oliveira (2009), se antes não tínhamos quantidade de instituições educacionais nem qualidade, hoje temos a primeira e falta-nos a segunda.

Entendemos que as políticas públicas de educação voltadas ao acesso ao ensino superior, principalmente através do fomento às instituições privadas, foram criadas com base em um ideal de promover equidade de acesso, mas sob a ótica do economicismo. O mercado da “indústria dos serviços educacionais”, não somente entendeu que se trata uma área com grande potencial lucrativo e estratégico, mas também para exploração. O acesso ao ensino superior sempre foi visto como um empecilho para os grupos minoritários, pois historicamente a nossa universidade mostrou-se elitista. Na atualidade existem instituições de ensino para todos os tipos de interesses. Nesse sentido, o empresário capitalista “descobriu” a fórmula econômica de lucrar.

Essas políticas tidas como inclusivas são orientadas por um falso humanismo, uma vez que a formação profissional massificada produz, por outro lado, a desvalorização do diploma no mercado de trabalho precarizado. Segundo Freitas (2018), essa expansão do ensino superior pode ser considerada como uma saída oportunista para os empresários da educação.

Nesse sentido é possível antever o *potencial de danos* já causado, cuja gravidade recomenda uma prudente *interdição ética* frente ao modelo de gestão baseado em uma operação de livre mercado.

AS PROMESSAS DO DISCURSO DO CAPITALISTA APLICADO À FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Partimos do pressuposto de que a mercantilização da formação universitária dissemina no estudante, através das propagandas veiculadas pelas faculdades e centros universitários privados, a promessa de uma suposta satisfação garantida pela simples entrada na vida universitária. Curiosamente, conforme revela Diniz-Pereira (2015), os ditos processos seletivos inclusive são questionados por sua falta de rigor. O que parece está em jogo é “a crença de que bastaria pedir o que se quer. Pedir, encomendar, dispor, consumir, consumir. Uma situação presidida por uma espécie pós-moderna de “gênio da lâmpada...O que você quer? Fornecemos.” (GONÇALVES, 2000, p. 66). Como observam Kapp-Barboza & Galli:

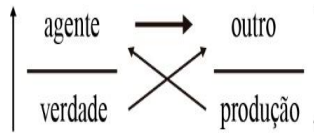
[...] as propagandas, como sabemos, utilizam diversas estratégias para interpelar seu público-alvo e, nessa dinâmica, é interessante notar o quanto as instituições de ensino, cada dia mais, fazem uso desse artifício em busca da obtenção de lucro. Nesse intento, o que deveria ser apresentado como um processo simbólico acaba sendo ofertado como um produto a ser adquirido. (2018, p. 80).

Nesse sentido, a “mercantilização da formação universitária” favoreceu a pulverização de “universidades” privadas, e conseqüentemente contribuiu massivamente para atrair “consumidores” para esses estabelecimentos de ensino. Estamos defendendo que a lógica da economia do mercado, aplicada à formação, implica em agenciar o aluno como um cliente. Este, por sua vez, vai estabelecer um tipo laço com a instituição, e os professores, baseado nos mesmos princípios como se presume a oferta de um serviço prestado por uma empresa que se visa manter o cliente sempre satisfeito.

Extraíndo algumas reflexões do psicanalista francês Jacques Lacan, no que se refere à lógica do *discurso do capitalista* (Lacan, 1972), aplicado ao campo educacional, pode-se presumir que se configuram na atualidade formas de relações humanas determinadas de antemão pelos critérios econômicos. Nessa mesma direção, cabe esclarecer que “se nomeia de discurso a maneira como um sujeito se acha preso em sua relação ao

significante, a maneira como se rege sua relação ao objeto” (CHEMAMA, 1997, p. 24). Em síntese, vejamos a disposição de lugares em um discurso:

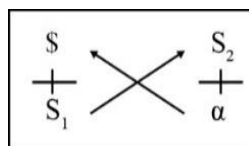
Figura 1: Disposição dos lugares em um discurso.



Fonte: Chemama (1997, p. 24)

Nesta estrutura de discurso acima se presume que há um lugar de onde o discurso se origina, ocupado por um *agente* ou o *semblante*. Além disso, há também o lugar em que o discurso faz trabalhar, nesse caso o *outro* e o que o discurso *produz*. Por fim, a *verdade* do discurso que na maioria das vezes está dissimulada por trás do agente. Nesse sentido, em psicanálise concebe-se que o laço social é regido pelos discursos (discurso do mestre, discurso do analista, discurso da histérica, discurso da universidade, além do discurso do capitalista). Nesse matema – a combinação de elementos⁴ do *discurso do capitalista* formulado por Lacan (1972) pode-se ser explicitado da seguinte forma:

Figura 2: Discurso do capitalista



Fonte: Lacan (1972)

Nessa estrutura discursiva, o capitalista ou o sujeito que faz uso do capital se coloca em uma posição de negação da própria falta (\$), pois ele se sustenta com base na oferta dos significantes primordiais que a sociedade lhe oferece (S_1). Ademais, exige-se do outro, na forma de demanda, os saberes (S_2) que sob imperativo são convertidos rapidamente em produtos, na forma de objetos (a), que supostamente têm a função de serem convertidos em objetos do próprio gozo do sujeito. Desse modo, o sujeito acaba se fixando, ou se coisifica na medida em que se iguala ao próprio objeto que consome.

⁴ \$ é designado como sujeito e a o objeto perdido, causa do desejo. Assim, S_1 e S_2 se diferenciam da seguinte forma: S_1 é o significante mestre, índice de comando na palavra e S_2 a rede de significantes, o saber, o que S_1 tenta dominar (CHEMAMA, 1997).

Nessa direção, esse matema se torna o mais contemporâneo dos saberes: o saber-consumir. (PEREIRA, 2016).

No que se refere à formação universitária, esse *discurso do capitalista* é veiculado como a oferta de capital humano para o mercado. O sujeito [\$] neste discurso possui a ilusão que detém o poder de negociar sua posição na divisão social do trabalho, porque de seu lugar confere-lhe poder de consumo, uma vez que a relação não é estabelecida com o outro, enquanto alteridade, mas como objeto (*a*) que seria, em se tratando das universidades mercantilistas, uma relação cliente produto – formação universitária. Dito de outra maneira: compra-se o diploma, como se presumisse que o conhecimento pode ser adquirido apenas através de um investimento financeiro, mas sem implicação subjetiva da parte do aluno.

Nessa direção, pode-se afirmar que certos motes difundidos por algumas políticas educacionais veiculam essa promessa do *discurso do capitalista*. Segundo Passone (2013), toda produção segundo esse discurso baseia-se na ideia de investimento para produção de mais capital humano, que por sua vez, supostamente retornaria como mais-valia para o capitalista. Porém, o resultado disso é o aumento do individualismo, além da competitividade para o sujeito, que se cobra cada vez mais para produzir os objetos de consumo para seu gozo. Assim, pode-se observar que se trata de uma:

[...] lógica *perversa* naquele que, nivelado ao objeto, profere tal discurso, pois um imperativo de gozo o ordena. Ele faz o outro e a si mesmo desaparecerem por detrás da massificação dos objetos, do consumo hedonista, da sua necessidade de objetos de gozo (mais-gozar), tanto para si quanto para o outro que tenha o capital para consumi-los sem cessar. Eis o fetichismo da subjetividade que não parece conhecer nem impotência nem impossibilidade, já que se recusa o laço social. E vale lembrar com Lacan: o desenlace que esse discurso promove nos proletariza justamente por sermos todos objetificados. (PEREIRA, 2016, p. 212).

Considerando essa lógica do *discurso do capitalista*, concordamos com Bento (2019), segundo o qual as instituições ditas universitárias vêm se tornando em escolas técnicas de terceiro grau. Isso significa que o que vem sendo oferecido aos estudantes é uma mera *instrução funcionalizante*. Como havia assinalado Nóvoa (2019) “ao redefinir-se pelo prisma da empregabilidade, a universidade cede ao tempo imediato da preparação profissional e do mercado de trabalho em detrimento do tempo longo da educação superior e da ciência”. (p. 59).

No campo da formação em nível superior, se o professor mantém fixado no *discurso do capitalista*, o ato de educar declina. Dessa forma não há possibilidade de constituir laço social, tampouco pedagógicos suficientes, uma vez que o docente tenderá a objetificar-se ao se emparelhar aos objetos que consome. O saber, neste discurso, se reduz a saber-consumir. “Ser” é sinônimo de “ter”. O sujeito, ao objetificar-se se torna senhor de si mesmo, ou seja, não se submete a nenhuma regra, torna-se individualizado (PEREIRA, 2016). Em outras palavras “o valor pessoal passa a ser mensurado pelo poder, pela riqueza, pela possibilidade de consumo e pela atenção que os indivíduos são capazes de despertar no espetáculo cotidiano” (PACHECO-FILHO, 2005, p. 163).

As promessas disseminadas de uma formação universitária aligeirada, que veicula como possibilidade a ascensão social para os jovens oriundos de classes populares, não implicam em garantia imediata no mercado de trabalho. O propalado sonho de suturar as desigualdades sociais, ampliando a oferta do acesso ao ensino superior, através de instituições privadas, funcionou como um chamariz para atrair milhares de jovens que, historicamente excluídos, enxergaram nessa alternativa alguma possibilidade de verem seus destinos transformados. No entanto, ao atentarmos para este debate “inclusivo”, dados do Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada – IPEA⁵ revelaram que quase metade (44,2%) dos jovens empregados com diploma universitário está em postos de menor qualificação. Esse percentual cresceu nos últimos quatro anos. No fim de 2014, eram 38,1%. Quando considerando o total de trabalhadores com curso superior, este índice é de 38% – o maior patamar da história.

Logo, a analogia das faculdades privadas comparadas à “fábrica de diplomas”, que apenas seguem interesses mercantilistas, acaba produzindo “profissionais” que tem o seu diploma desvalorizado. Nesse sentido, “se o laço de mercado se der como a forma de laço social, produz-se o mais perverso dos efeitos: a marginalização social daqueles que não tiverem como entrar no mercado” (GONÇALVES, 2000, p. 117). Dito de outro modo, produzimos mais desigualdades naquilo mesmo em que a dita promessa da democratização do acesso ao ensino superior buscou superar.

⁵ A matéria que foi pauta do Jornal O Globo, mostra que esses dados foram extraídos da pesquisa Pnad Contínua do IBGE, que é realizada desde 2012. Disponível em: <<<https://oglobo.globo.com/economia/quase-metade-dos-jovens-empregados-com-nivel-superior-esta-em-postos-de-menor-qualificacao-23300271>>> Acesso em 15 jan. 2020.

IMPASSES NA QUALIDADE DA TRANSMISSÃO DA EXPERIÊNCIA FRENTE À INCIDÊNCIA DAS NTIC

A lógica empresarial, como modelo de gestão aplicada às IES privadas, privilegia a relação custo-benefício, a eficácia e a qualidade através de medidas regulada pelo mercado. Com efeito, observamos a certificação e a fragmentação do ensino e dos conhecimentos, o aligeiramento da formação profissional e a intensificação do trabalho docente pela exploração lucrativa (LIMA, 2011).

É preciso ratificar que a formação profissional-acadêmica reduz à sua dimensão qualitativa como valor de uso do trabalho, em favor da dimensão quantitativa como ativo contábil. Com a expansão do ensino privado aumenta o emprego da força de trabalho. Contudo, intensifica também as condições precárias da maioria desses trabalhadores do ensino que devem seguir a lógica da eficácia do negócio capitalista da educação (NOGUEIRA, et al, 2015).

É neste contexto em que a estratégia do uso massivo das NTIC, contando com o apoio irrestrito do Ministério da Educação – MEC, através da autorização de portarias, pode ser interpretado como uma grande benesse para as instituições de ensino superior privadas. Estas têm adotado a estratégia em disponibilizar disciplinas em formatos de Ensino a Distância – EaD, através das metodologias ativas. O uso intensificado dos ambientes virtuais visa, de acordo com os empresários da educação, desenvolver no aluno competências gerenciais, técnicas e instrumentais necessárias ao mundo competitivo do trabalho.

Seguindo este raciocínio, uma das promessas dessa cultura digital, baseada no ideal do “paradigma autoinstrucional” (SEGENREICH, 2014), defende que o aluno se torna o único responsável em gerenciar o seu tempo de estudo, além disso, se crer autossuficiente. Essa perspectiva adotada por muitas instituições não favorece de imediato a interação entre alunos e cursos e, muitas vezes, dispensa a tutoria ou a reduz a um acompanhamento burocrático, possibilitando, ao estudante e ao professor uma interação assíncrona a qualquer momento.

Nesse sentido, podemos observar que, em tempos de sedução do discurso tecnocrático na educação – da escola à universidade, prometendo com isso não existir fronteiras e sequer obstáculos, reconhecemos nessas iniciativas a incidência do objeto sobre o sujeito, produzindo um completo pacto de satisfação, pois a resposta à demanda assemelha-se a um “guichê”. Além disso, endossada pela força discursiva do paradigma cognitivista, na atualidade, o qual difunde que a aprendizagem se reduz a apenas a um mecanismo de operação de processamento de dados, submetida à percepção e à informação, tal como se processa uma máquina. Nesse sentido, as

promessas anunciadas pela dita revolução tecnológica, guiadas pelas premissas de uma orientação cognitivista, transformaram as formas de ensino e aprendizagem, além da dinâmica do trabalho nas instituições de ensino.

Nesse sentido, a pretensão de formar a distância, sem a mediação direta do professor, vem assim se constituindo como parte das iniciativas governamentais em matéria formativa, exigindo dessa forma um verdadeiro “consórcio intelectual universitário” e um condensado “imaginário tecnomaquinário” (LAJONQUIÈRE, 2011). Essas manobras governamentais estão a serviço das atuais funções da *universidade operacional*, aquela que segundo Chauí (2000) está estruturada por estratégias e programas de eficiência organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos.

Além disso, devemos considerar que, estas premissas demonstram estar fundadas em princípios neoliberais. Nesta perspectiva adotada, Voltolini (2009) explica que o ideal neoliberal teria nos convencido acerca da autonomia do homem, desde em relação às suas criações e no poder de libertação de qualquer determinismo. Jappe (2020) mostra que a retórica neoliberal implica em uma responsabilidade do indivíduo articulada com a sua performance, como se o sujeito se tornasse empresário de sua própria vida.

Considerando a pregnância desta perspectiva na formação universitária, sabemos que a introdução das NTIC vem produzindo mudanças substanciais no lugar e na representação do professor, como aquele que vem sendo privado da palavra em dar testemunho de sua experiência na posição de transmissão do saber, além de incidir sobre as formas de aprender. Por outro lado, é preciso ter a cautela de que nem toda mudança, mesmo sob a égide de uma revolução tecnológica, pode garantir de fato uma transformação social, bem como o progresso guarda em si uma face de simulacro, ou seja, na tentativa de exaltar a riqueza do discurso técnico-científico, esconde-se também a sua pobreza. Como nos adverte Blais, Gauchet & Ottavi (2014) sobre a Internet, trata-se de uma das prodigiosas inovações de nossa época. No entanto, é preciso se precaver contra os dogmas da eficácia e do imediatismo.

Voltolini (2019) observa que os dispositivos escolares passam por uma espécie de *consumação*, que não pode ser confundido com a *universalização* escolar moderna. Ou seja, a *consumação* se refere ao fato de que as instituições estão embebidas em tecnocracia, tecnociência e imperativos neoliberais, contrariando assim o objetivo da *universalização* escolar moderna que estava embebida, fundamentalmente, em espírito público.

Diante desta contradição entre, de um lado promover a consumação na forma de massificação do ensino superior, em detrimento da universalização, as instituições estritamente mercantilistas estariam conformadas a produzir consumidores. Para isso, se prescinde de qualquer referência à ética, a curiosidade e ao espírito crítico. Os professores devem seguir estritamente os manuais, fornecerem ou seguir vídeos aulas e instruir segundo as prescrições da instituição.

Considerando a propaganda de um lado, que dissemina a ideia da autonomia do estudante, pode-se observar na prática que, em alguns ambientes de aprendizagem, Souza (2017) critica o fato de ter 300 alunos por turmas. Nesses contextos de massificação da formação, o professor acaba se tornando um “aulista”, até mesmo um “tarefeiro”.

[...] desapropriado de sua maestria, o professor fica reduzido a ser um chefe, ‘pequeno chefe’, ainda de seu poder não advir de sua competência e de seu valor, mas, antes, da legalidade estabelecida pela instituição. Por outro lado, desapropriado da dimensão de mistério, em prol de uma versão de resolução de problemas, o saber fica anódino, sem gosto, desligado das grandes questões da vida. (VOLTOLINI, 2019, p.30).

Nessa mesma direção, esse modelo de ensino adotado, preferencialmente em que prioriza o aluno como o centro, a oferta do saber sucede raramente a uma demanda ou a uma necessidade. Como destaca Blais; Gauchet & Ottavi (2014, p. 238) “se há problema, é porque o professor foi capaz de criar a situação que permitiu colocá-lo, nós chamamos isso de “situação-problema” justamente porque ele é fictício”.

A ideia disseminada de que o aluno pode realizar as suas atividades online, de forma independente, transmite ao mesmo tempo ao sujeito a ideia de que o conhecimento estandardizado pode ser comparado a um objeto sempre adequado para a sua demanda, “que já não guardaria mais uma relação dialética com o desejo, sempre particular, mas que nasceria das qualidades contidas no objeto mesmo e concebidas para criar a demanda sobre ele”. (VOLTOLINI, 2007, p. 202).

Para Blais; Gauchet & Ottavi (2014), a cultura digital mostra que os computadores nos transmitem a impressão de sua onipresença, conferindo certa legitimidade suplementar, ao mesmo tempo em que os muros das instituições educativas não podem mais impedir a sua presença, seja na forma de miniatura e também através de sua força irresistível de atração. O Outro virtual aparece como absoluto, total e inteiro, como se fosse sem falhas.

Por outro lado, Bellangé (2007) coloca em questão o fato de que nessas modalidades de ensino a dimensão da alteridade é liberada, o Outro e o sujeito acabam se reclamando sem fim, sobre um modo dual, de reciprocidade e de reforçamento mútuo. Como se tratasse de uma economia de oferta e da demanda, de apelo infinito. Esse tipo de ensino torna o computador como uma espécie de parceiro ideal. Nesse sentido, ele está pronto a nos dar mais, pois é discreto, dificilmente ele nos faz reclamações, além de não esperar nada de nós em troca. Assim, nos deixa livres em nossos horários. Está sempre presente, não nos constrange de forma alguma, ao mesmo tempo, nos permite mesmo outras consumações anexas e simultâneas. Ele jamais nos deixa em falta, exceto pelos problemas técnicos.

As incidências das NTIC prioriza o aluno como o agente e o centro do processo, cujas atenções e demandas estão todas voltadas para o “cliente”, preferencialmente evitando contratempus e sua insatisfação. Contudo, à medida que o estudante se torna “empoderado”, por outro lado o professor se torna privado de seu ensino e de sua enunciação. No entanto, essa equação ela só é benéfica para a lógica do mercado aplicada à formação universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mercantilização do ensino superior, através das instituições privadas de caráter lucrativo, por um lado possibilitou uma maior inserção de jovens nesse nível de ensino, embora não se possa garantir que todos de fato tenham uma formação qualificada, levando em consideração que alguns desses estabelecimentos de ensino têm apenas objetivos mercadológicos. O professor, nesse contexto, tem se tornando dependente de materiais didáticos submetido ao controle dos conteúdos pré-estabelecidos.

Assim, a educação reduzida a instrução, não parece comprometida com a formação do pensamento crítico, uma vez que deve apenas se orientar por um programa. Ao professor resta seguir as prescrições de um conhecimento, na forma de informações compactadas, como um saber classificado. Contraditoriamente, de um lado o professor se torna privado de enunciação de poder dar testemunho de como ele fez a sua experiência da passagem de estudante à pesquisador/professor.

A centralização no aluno e a total dependência do professor aos outros saberes tecnológicos, empobrece a prática pedagógica, além de correr o risco de ficar em uma berlinda, uma vez que se torna apenas replicador de conceitos. Entendemos que o uso das NTIC pode atuar como um importante instrumento de aprendizagem, desde que não prescindia dos laços entre colegas e professor, substituído por uma ideia simplista de socialização.

A lógica empresarial aplicada à formação universitária soterra o professor na avalanche dos dispositivos tecnológicos, submetidos ao discurso pedagógico contemporâneo, excluído da transmissão e do encontro qualquer possibilidade em admitir equívocos, inerentes ao processo de ensino. Afinal de contas, embora se veicule que alteridade, pode ser prescindida nesse modelo de uma educação utilitarista, pré-formatada, orientada pela univocidade de ideias, baseada apenas na instrução, em nome da técnica; o professor deve se agenciar politicamente com vistas a não esquecer de que seu ato de transmissão se dá em nome de uma ética, não a do capital, mas de poder transmitir as marcas simbólicas inerentes ao ato educativo.

REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, Rafael. Academia e a fábrica de sardinhas. **O&S Salvador**, v. 18, n. 57, p.345-348, 2011.
- BELLANGÉ, Véronique. À consommer avec modération. **La Revue Lacanienne**, v. 3, p. 22-26, 2007.
- BLAIS, Marie-Claude; GAUCHET Marcel; OTTAVI, Dominique. **Transmettre, apprendre**. Paris: Stock, 2014.
- BENTO, Jorge Olímpio Ainda existe a Universidade? Um retrato da universidade hodierna. **Revista Contemporânea de Educação**, v.14, n. 29, p. 115-165, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 1.134 de 11 de outubro de 2016**. Institui a oferta de disciplinas na modalidade a distância para os cursos presenciais. Disponível em: <<<http://www.faal.com.br/arquivos/portariaAVA.pdf>>>. Acesso em: 10 mai. 2018.
- BRASIL. **Censo da Educação Superior: Notas estatísticas 2017**. Disponível em <<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2019.
- BRASIL. **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- CASTRO, Cláudio de Moura; OLIVEIRA João Batista Araújo e. Por que a educação brasileira é tão fraquinha? In: FARAH, Luisa et al (Orgs.). **O Sociólogo e as Políticas públicas: Ensaio em Homenagem a Simon Schwartzma**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p.135-154.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHEMAMA, Roland. Um sujeito para o objeto. In. GOLDENBERG, Ricardo (org.). **Goza!:** capitalismo, globalização e psicanálise. Salvador: Ágalma, 1997.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n.3, p. 273-280, 2015.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. **Novos Estudos**, v. 88, p. 153-179, 2010.

FREITAS, Luis Carlos de. Os empresários e a política educacional como o proclamado direito à educação de qualidade e negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GONÇALVES, Luiza Helena Pinheiro. **O discurso do capitalista: Uma montagem em curto-circuito**. São Paulo: Via Lettera, 2000.

JAPPE, Anselm. **La société autophage: Capitalisme, démesure et autodestruction**. Paris : La Découverte, 2020.

KAPP-BARBOZA, Aline Maria Miguel; GALLI, Fernanda Correa Silveira. O conhecimento como produto: uma análise discursiva das propagandas de centros universitários particulares. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso**, v. 16, p. 79-96, jan.- jun. 2018.

LACAN, Jean Jacques. **Do discurso psicanalítico - Conferência de Lacan em Milão em 12 de maio de 1972**. Disponível em. Disponível em: <<<http://lacanempdf.blogspot.com/2017/07/do-discurso-psicanalitico-conferencia.html>>>. Acesso em: 10 jan.2018. (Trad. Sandra Regina Felgueiras)

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A Maestria da Palavra e a Formação de Professores. **Edu. Real**, v.36, n. 3, p. 849-865, set./dez. 2011.

LEHER, Roberto. Pode a universidade ser reformada sem democracia? Notas para a crítica aos fundamentos da “reforma” universitária do governo de Lula da Silva. **Educação em Revista**, 39, p. 9-15, 2004.

LESOURD, Serge. **Comment taire le sujet? Des discours aux parlottes libérales**. Paris: Éres, 2010.

LIMA, Katia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, v. 14, n. 1, p. 86-94, jun. 2011.

MACEDO, Renata Guedes Mourão. Políticas educacionais e a questão do acesso ao ensino superior: notas sobre a deseducação. **Cadernos de Campo**, v. 28, n. 2, p. 26-31, 2019.

NOGUEIRA Mazzei; FRANÇA Arnaldo; OLIVEIRA G., Marco Antônio. Mercantilização e relações de trabalho no ensino superior brasileiro. **Revista Ciências Administrativas**, v. 21, n. 2, p. 335-364, jul-dez. 2015.

- NÓVOA, António. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, p. 54-70, 2019.
- PACHECO-FILHO, Raul Albino. O capitalismo neoliberal e seu sujeito. *Mental*, v. II, n. 4, p. 153-171, 2005.
- PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Psicanálise e educação: o discurso capitalista no campo educacional. *Educação Temática Digital*, v. 15, n. 3, p. 407-424, set./dez, 2013.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. Será mesmo que o magistério atual é formado pela “seleção dos péssimos”? *Educação Temática Digital*, v. 21, n. 2, p.333-347, abr./jun.2019.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.
- RAHME, Mônica Maria Farid Tahme; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá; NEVES, Libéria Rodrigues. Sobre Educação, Política e Singularidade. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 1, p.1-13, 2019.
- SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. A invasão silenciosa da ead nos cursos de graduação presenciais no Brasil: questões de gestão e avaliação. *Cadernos ANPAE*, v. 1, p. 1-15, 2014.
- SOUZA, Andrea L Harada. **Ensino mercantil e demissão em massa de professores no ensino superior privado**, 2017. Disponível em <<<https://diplomatique.org.br/ensino-mercantil-e-demissao-em-massa-de-professores-no-ensino-superior-privado/>>>. Acesso em: 14. ago. 2019.
- VOLTOLINI, Rinaldo. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In: Nina V. de Araújo; Suely Aires; Viviane Veras. (Orgs.). **Linguagem e Gozo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 197-212.
- VOLTOLINI, Rinaldo. Educação a distância: algumas questões. *Educação Temática Digital*, v.10, n. 2, p. 123-139. 2009.
- VOLTOLINI, Rinaldo. Escola consumida ou consumada? *Estilos da Clínica*, v. 24, n.1, 1-3. 2019.

CIBERATIVISMO NAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS DE 2016: JOVENS PROTAGONIZANDO UMA FORMAÇÃO EM MOVIMENTO

ALMEIDA, Joelma Fabiane Ferreira¹
TRANCOSO, Michelle Viana²

A pesquisa³ que inspira este artigo nasceu em 2016 em meio a um cenário político e social conturbado e no fervor de intensas mediações culturais engendradas pelos usos das tecnologias digitais em rede. Abordamos a ocupação do Colégio Pedro II por estudantes secundaristas, ocorrida no período de outubro de 2016 a janeiro de 2017. Foi um movimento ciberativista, cuja relevância vai além de suas características de organização e mobilização, rumo a atos potentes de formação cidadã, política e cibercultural de seus sujeitos. Dialogando com a noção foucaultiana de biopolítica, buscamos compreender essa experiência formativa através de narrativas e imagens criadas por seus praticantes na interface escola-cidade-ciberespaço e que deram vida a uma formação em movimento.

Em tempos de Cibercultura, as tecnologias digitais têm seus usos ressignificados, afastando-se da cultura massiva para proporcionar maior escuta às vozes dos cidadãos. As redes sociais formadas no ciberespaço expandem as relações para o espírito colaborativo, conversacional, recíproco, propício ao compartilhamento de informações, culturas e saberes. Na política, ainda que a democracia venha enfrentando há algum tempo uma crise mediante governos autoritários e medidas antidemocráticas, vislumbramos um potencial novo nascido do povo. Exemplo disso foram os diversos movimentos espalhados pelo mundo, tais como os Zapatistas, Indignados da Espanha, Occupy Wall Street, Primavera Árabe e, no Brasil, os ocorridos em junho de 2013. Mas, o que há de comum entre esses movimentos? Di Felice (2017, p.7) nos ajuda na busca por respostas a esta

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/UERJ); E-mail: elma.faby.ane@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/UERJ); E-mail: michelle.viana.trancoso@gmail.com Bolsista do Programa Nota Dez, da FAPERJ.

³ O fenômeno que origina este artigo é a formação *docentediscente* engendrada no ciberativismo praticado no movimento OcupaCP2, objeto de tese de uma de suas autoras. O estudo se inspira na epistemologia das pesquisas com os cotidianos e na multirreferencialidade e acontece no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Edmea Santos.

questão, afirmando: “seu lugar de origem e sua singular ecologia da ação”. Nestes termos, convidamos o leitor para ir mais além nos atravessamentos dessa temática e propomos uma reflexão sobre o potencial formativo dessas experiências ciberativistas, que para nós são fenômenos engendrados na Cibercultura.

O ciberespaço veio ampliar os cenários de ativismo ao se constituir como um lugar onde os indivíduos podem criar e pensar mobilizações, assumindo certa autonomia comunicativa (CASTELLS, 2013). Sobre isso, Gohn (2017, p.20) reforça que a Internet estava para os movimentos sociais ocorridos nos últimos anos como um “vetor ou veículo básico de comunicação, adesão e interação”. No contexto do ciberativismo, as redes digitais funcionam ainda como uma imensa arena de registro e incitação de debates no âmbito da política, do social e do cultural, agregando novos *espaçotempos* de luta e resistência, mas também de conflitos em contracorrente aos atos públicos que ocorrem no ciberespaço e na cidade, a exemplo de: assembleias, passeatas, painéis, entre outros. Como analisa Santaella (2016, p. 62-63):

Antes estritamente dependentes das praças públicas, bloqueios de estradas e de avenidas etc., hoje, sem deixar de fazer uso desses meios de visibilidade, eles adquiriam aceleração e amplitude graças às tecnologias computacionais interativas, especialmente as nômades, que se desvencilharam dos limites impostos pelos fios.

Desde então, é na mediação das redes digitais que muitos movimentos sociais têm ganhado vida e força na atuação. Assim, embora não suficiente, acreditamos que a Internet é um componente fundamental e indispensável na organização coletiva dos ativismos de nossa época, pois “mais do que uma transformação comunicativa, a forma reticular, portanto, apresenta-se como uma nova ecologia” (DI FELICE, 2017, p. 23). Levy (1993) já nos falava sobre esse ambiente reticular, por ele chamado “ecologia cognitiva”. Um *espaçotempo* formativo e complexo, onde interagem atores humanos e técnicos e a atividade cognitiva não é privilégio de uma substância isolada; nele, só é possível pensar coletivamente.

Ciberativismo (BENTES, 2013), ativismo digital (MILHOMENS, 2009; ALCÂNTARA, 2015), novíssimos movimentos sociais (GOHN, 2017) e net-ativismo (DI FELICE, 2017) são algumas formas de nomear o ativismo emergente nas redes digitais. Optamos pelo termo ciberativismo para expressar as manifestações democráticas de ativismo, tanto em espaços virtuais, quanto físicos, de maneira imbricada. Com vistas à superação da dicotomia entre ciberespaço e mundo real, o

prefixo ciber para nós, não indica a simplificação do ativismo que acontece só no ciberespaço. Mas sim o ativismo que acontece na Cibercultura. Como exemplos, podemos citar: ações hackers, empoderamento da geração tombamento (D'ÁVILA, 2016) e movimentos #Ocupa.

As Ocupações de escolas no Brasil, ocorridas entre o final de 2015 e o início de 2017, assim como os movimentos já citados se apropriaram das tecnologias digitais em rede, ampliando a divulgação e o alcance das ações, bem como as formas de organização e comunicação dos estudantes com a sociedade. Dotados de lideranças descentralizadas e do espírito de autonomia participativa e reticular, esses movimentos encontraram potencial na plasticidade e mobilidade do digital em rede. Di Felice (2017, p.22) descreve essas ações, afirmando que:

O net-ativismo e o conjunto de ações colaborativas que resultam da sinergia de atores de diversas naturezas, pessoas, circuitos informativos, dispositivos, redes sociais digitais, territorialidades informativas, apresenta-se, segundo esta perspectiva, como a constituição de um novo tipo de ecologia (eko-logos) não mais opositiva e separatista, na qual uma dimensão ecossistêmica reúne seus diversos membros em um novo tipo de social, não apenas limitado ao âmbito humano do socius, mas expandido às demais entidades técnicas, informativas territoriais, de forma reticular e conectiva.

Nosso interesse está na compreensão de como são engendradas as formas de mobilização e enfrentamento político, social e cultural mediadas pelos usos de artefatos tecnológicos digitais na Internet. Diante disso, abordaremos um movimento social específico: o OcupaCP2 (nome dado pelos estudantes à ocupação que organizaram no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro), no contexto de biopolítica e da Cibercultura. Momento em que o movimento estudantil tomou para si a responsabilidade por novas formas de funcionamento dessa importante escola pública brasileira e arrebatou seus docentes para uma greve geral nos seus 14 campi (algo nunca antes vivido nos quase 180 anos de existência do colégio).

Nos dedicamos a compreender a estética tecnológica como fator propulsor de uma nova cultura política. Para tanto, selecionamos algumas imagens cocriadas e postadas nas páginas da ocupação, com as quais dialogamos para perceber como ocorreu o processo de subjetivação dos praticantes envolvidos e como a experiência em ciberativismo foi importante para suas formações.

CIBERATIVISMO: DAS MULTIDÕES ÀS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS NA INTERFACE CIDADE-CIBERESPAÇO

Emprestamos as palavras do pesquisador Alberto Melluci (2001, p. 21) para mencionar os movimentos sociais contemporâneos como “profetas do presente” que: “Não têm a força dos aparatos, mas a força da palavra. Anunciam a mudança possível, não para um futuro distante, mas para o presente da nossa vida. Obrigam o poder a tornar-se visível e lhe dão, assim, forma e rosto”. Começamos por estes dizeres para afirmar que não se pode negar a relevância histórica dos movimentos como fundantes de transformações políticas, sociais e culturais no mundo.

Sempre em sintonia com as evoluções nos meios de comunicação de diferentes épocas, atualmente os movimentos sociais, para além de questões políticas e econômicas, têm reivindicado questões culturais. Os repertórios de luta são múltiplos e pulsam em questões sobre feminismo, causas LGBT, meio ambiente, raça e etnia, por exemplo. São formas de reivindicação que abordam reconhecimento, inclusão, respeito e identidade social. Causas estas, impossíveis de serem sistematicamente calculadas como, por exemplo, nas pautas de movimentos por direitos trabalhistas.

Touraine (2006, p.258) destaca que os movimentos sociais pós-anos 80 podem ser considerados “condutas socialmente conflitivas, mas também culturalmente orientadas e não como a manifestação de contradições objetivas de um sistema de dominação”⁴. Nesse sentido, não pretendemos aqui explicar essas formas de luta somente pelo viés do social, mas sim compreendê-las no reconhecimento de seu coletivismo e focando nas ações de seus praticantes. Concordamos com Touraine, considerando que ao contrapor forças morais às econômicas, não são as leis instituídas que comandam a história, mas sim a essência cultural engendrada por sujeitos conscientes e suas múltiplas formas de agir na sociedade.

Compreendemos o movimento OcupaCP2 como um fenômeno da cibercultura, cuja tessitura nasce de atos coletivos e reticulares de ciberativismo. Especificamente sobre ciberativismo, Di Felice (2017, p.8) descreve o ativismo em tempos de Internet como um processo qualitativo “superando as formas ideológicas modernas, fundam-se nos diálogos contínuos com os dados, os dispositivos e as redes de informação, assumindo, conseqüentemente, uma forma emergente e temporária”.

Diante desses potenciais alterações nas condições da vida humana, acreditamos que sejam necessários novos olhares para a compreensão dos

⁴ Tradução nossa para: “conductas socialmente conflictivas pero también culturalmente orientadas y no como la manifestación de contradicciones objetivas de un sistema de dominación”.

movimentos Ocupa. Dessa forma, temos nos dedicado a compreender como as pessoas se envolvem nesses processos, a exemplo do vivido durante a ocupação dos campi do Colégio Pedro II. Nossa intenção é ir além das dimensões comunicacional e social para alcançar sobretudo a dimensão formativa que acreditamos estar fortemente presente nesses espaçostempos de luta.

Evocamos aqui os ensinamentos de Freire (1992) que nos diz da impossibilidade humana de existir e buscar nas lutas melhores condições de vida, sem que haja sonho e esperança, a qual, segundo o autor, representa o elo entre nossos sonhos e a realidade. O autor nos revela assim a importância da esperança caminhar junto com a educação, como forma de a ela juntarmos a consciência e o agir críticos, uma vez que por si só ela não ganha a luta e não faz história. Em suas palavras: “A esperança precisa da prática para tornar-se atitude histórica” (p.5). Tal afirmação corrobora e nos ajuda a compreender o sentimento que permeia os atuais movimentos sociais desencadeados, sobretudo, por jovens estudantes, cujas ações mediadas pelo digital em rede nos encorajaram a viver situações historicamente relevantes à sociedade e potencialmente formativas para nossa cidadania. Freire (2000) nos fala também sobre indignação como sinônimo do estímulo às ações humanas transformadoras de si e do mundo. Onde liberdade e autoridade se mantenham como dimensões em equilíbrio, em combate ao determinismo opressivo que tenta nos fazer acreditar que as coisas são como deveriam ser e que, portanto, não há razão para problematizarmos passado, presente e futuro. Freire (2000, p. 27) afirma: “o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para refazê-lo”. Muitas vezes, encontramos fôlego em nossas indignações para um agir diferenciado, que nos leve a *praticarpensar* novas artimanhas (CERTEAU, 2012) de subversão do poder instituído. Na Cibercultura, essas ações se potencializam na possibilidade de combinação entre o engajamento e a criatividade humana e as infinitas possibilidades de expressão por meio das mídias digitais.

O BIPODER E AS TENTATIVAS DE CONTROLE DA JUVENTUDE BRASILEIRA

Jovens brasileiros indignados e espontaneamente unidos, sem líderes, sem bandeiras de partidos políticos, sem carros de som de sindicatos a frente das organizações, sem apoio da mídia, mas com os corações e mentes cheios de esperança e munidos de seus dispositivos móveis, ocuparam em outubro de 2016 o campus Realengo do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Com um repertório plural de reivindicações, deram início a maior paralisação da história da instituição.

Na perspectiva do global e do local em rede, a inspiração vinha de outros movimentos ocupa que estavam acontecendo no Brasil desde dezembro de 2015. Seguindo o ritmo cibercultural, da mobilidade e da interatividade, os protestos pulsavam em interações espalhadas pela cidade e pelo ciberespaço, com performances produzidas coletivamente, cujo objetivo era atingir o público presente (a exemplo do *seat down* e dos “abraços” às instituições), agregando visibilidade ao movimento.

Em paralelo ao campo de lutas engendrado pelos jovens na era digital, apontamos o grave cenário que se estabelece no Brasil como um ataque à juventude, à sua formação crítica, identitária e de subjetividade. Nos deparamos com uma política ciberneticamente mediada que tem fortemente definido regras de imobilização dos jovens enquanto fontes de inconformismo e mudança.

Destacamos entre as tentativas de controle da juventude brasileira o *Projeto Escola sem Partido* – que se utiliza de uma imensa polarização político-partidária para eliminar das escolas um diálogo emancipatório com a realidade política e social, marcada por forte desigualdade e violências – e o *Movimento pela Base Nacional Comum*⁵, protagonizado por Empresas, Entidades Filantrópicas e Instituições Privadas de Ensino com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), projeto que promoveu a *Reforma do Ensino Médio*, removendo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas e oferecendo formação técnica profissional com a condição de que o aluno continue cursando apenas Português e Matemática. Todas essas ações conservadoras estiveram nas pautas de luta dos jovens ocupantes e contrastam fortemente com a lógica de funcionamento das escolas durante as ocupações.

Todo esse cenário nos remete à noção de biopolítica. Para Foucault, a política da vida é uma teoria que discute o direito sobre a vida por parte do soberano, que sendo composto pelo poder neoliberal institui como princípio regulador a concorrência: “o homo economicus que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção” (FOUCAULT, 2008, p. 201). Para isso, interessa ao sistema operar mecanismos de controle que mantenham as pessoas inseridas no aparelho de produção, logo, os aparelhos do Estado tiveram uma atuação mais ampla (FOUCAULT, 1988).

Seria a decisão política sobre os jovens uma dessas formas de ação sobre seus corpos e sua vida? Com a reforma do ensino médio, houve a transformação de um momento de formação e produção de conhecimento em preparação para o mercado de trabalho e com o avanço da idealização de

⁵ O Movimento, gerenciado por grandes empresários e políticos, se apoia na Escola Nova e apresenta-se na Internet, no site: <http://movimentopelabase.org.br/>.

Escola sem Partido, ocorre a privação e a possível censura de diálogos na escola sobre a realidade social que abrange gênero, raça e sexualidade.

Para Deleuze, que examina as sociedades de controle numa analogia às sociedades disciplinares de Foucault, os novos formatos que empreendem sistemas abertos ampliam o poder “na medida em que o controle escapa das instituições e é feito fora delas, ele se torna mais tênue, mais fluido, mas mesmo por isso mais poderoso” (GALLO, 2013, p. 88). Nas escolas, o efeito é de tecnificação numa relação cada vez maior com as empresas. Daremos continuidade à escrita, mas desde já propondo o questionamento de Gallo com base em seus estudos de Deleuze sobre a educação:

Mas o problema é: queremos opor resistência? Não estamos, educadores em geral, embarcando muito facilmente nos discursos macropolíticos, nos mecanismos da educação maior, que alardeiam a todos os ventos os tempos da avaliação permanente e da formação continuada? Não temos sido, nós mesmos, os vetores da consolidação das sociedades de controle no âmbito da educação? (id, p. 91)

São vários os exemplos de como os jovens na contemporaneidade enfrentam desafios perversos e, como docentes, devemos nos questionar se temos corroborado com esse controle ou se no currículo praticado proporcionamos uma autoria coletiva que opere o pensamento crítico, de modo que os alunos se sintam dotados de consciência social e atuem sem se sujeitar às condições impostas. Para isso, é preciso refletir sobre como mediar os processos formativos, desenvolvendo táticas para a produção de subjetividade nas escolas e a promoção da ampliação da cidadania.

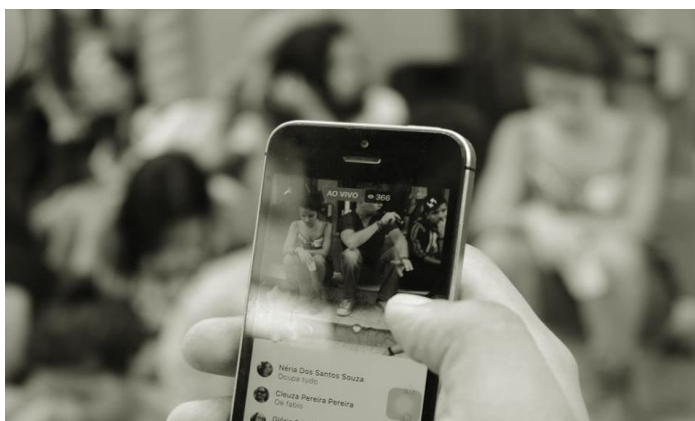
Vivemos a era da comunicação móvel, onde os alunos carregam em seus celulares suas narrativas e todo um conjunto de tecnologias que geram novos modos de viver, sentir, engajar-se (SANTAELLA; ARANTES, 2011). A mediação cibernética das diversas ações humanas gera novas formas de sociabilidade e de comportamento político e social (AMADEU, 2014).

As redes sociais têm se configurado como espaços de subjetivação, em especial o Facebook, conforme podemos ver na imagem 01, com a produção de *lives* que transmitem ao vivo eventos político-sociais; onde são anunciados, agendados e compartilhados encontros de grupos diversos e também são publicadas fotos, memes e textos que expressam a relação do praticante com o mundo em que vive.

O Facebook permite a autoexpressão através do perfil, ao mesmo tempo em que favorece múltiplas

oportunidades para compartilhar informações sobre a própria cultura, gostos, redes de amizade, filiação política, e outros aspectos que contribuem para a construção quer da identidade, quer das relações com os outros, desempenhando um papel importante em manter e desenvolver o capital social, podendo ainda ter reflexos nos contextos educacionais, independentemente da utilização específica destas ferramentas como espaços de aprendizagem formal. (AMANTE, 2014, p. 40)

Figura 01: transmissão ao vivo (*live*) da Ocupação no Facebook



Fonte: página da ocupação “OCUPEN” no Facebook

Por outro lado, as páginas no Facebook *OcupEN cp2*, *Ocupa cp2 humaitá* e *Ocupa cp2 real* não se desenvolveram somente como uma síntese do que ocorria nas unidades escolares, mas também era uma extensão da ocupação nos limites do ciberespaço. Traziam pelos fundamentos da Cibercultura, um alcance do movimento aos demais segmentos da sociedade, cuja participação, se antes inviabilizada, ou por questões físicas ou pela própria omissão midiática, agora poderia compartilhar saberes, sentimentos e outros aspectos da luta social.

A forte imbricação política-ciberespaço nos remete a reflexões profundas sobre o cenário sociotécnico que se estabelece. Nele, a biopolítica emerge para além da garantia da disciplina e controle dos corpos, mas rumo a práticas de acompanhamento rigoroso de atos humanos virtualizados. Como nos alerta Amadeu (2014), para resistir a mecanismos de controle mediados por poderosos algoritmos é preciso, pelo menos ter consciência de suas existências. A ciberpolítica e as relações comunicativas cotidianas

podem se transformar tanto em formas de controle, quanto em estratégias de luta, resistência e construção dos ativismos.

Ideias, projetos e criações do ciberativismo praticado nas ocupações compõem o tear das redes digitais e “são materiais culturais” (AMADEU, 2014, p. 20) potentes. Para nossas pesquisas são dispositivos⁶ que nos ajudam a compreender os *saberes-fazeres* engendrados no ativismo ciberneticamente mediado. Mas, uma vez armazenados em bancos de dados de grandes empresas da informação como o Facebook, por exemplo, estão passíveis de usos políticos e mercadológicos por quem controla os códigos algorítmicos por traz das redes, ou seja, encontram-se em posições privilegiadas de poder.

Dessa forma, não duvidamos do potencial criativo e formativo do ciberativismo protagonizado por jovens estudantes, mas alertamos para a necessidade de refletirmos a experiência vivida e a pulsante mediação cibernética dos movimentos de ocupação. Acreditamos, portanto, que os educadores precisam refletir junto com os estudantes essas experiências, ora como forma de resistir às tentativas de desestabilização e controle da juventude, ora como caminho para a reinvenção das lógicas de funcionamento cotidiano das escolas.

IMAGENS DE UMA FORMAÇÃO EM MOVIMENTO E OS SENTIDOS DA OCUPAÇÃO

Não é de hoje que os estudantes são importantes atores sociais e políticos na construção da história do nosso país. Certos da existência de muitas questões a serem investigadas quanto aos sentidos formativos que emergem dos/nos movimentos estudantis, os abraçamos como fenômenos vivos na Cibercultura e nos esforçamos em apreender os processos criativos de seus praticantes.

A primeira imagem (02) que trazemos nos remete à pluralidade de pautas do movimento OcupaCP2, reforçando a noção de que as pautas políticas permanecem, mas são bricoladas a outras de cunho cultural, tão relevantes quanto. Nela, vemos uma estudante mulher negra numa postura em que assume sua identidade sem ceder às práticas colonizadoras do embranquecimento - com seus cabelos crespos naturais e um turbante amarrado, acessório cultural afro que conecta a mulher à ancestralidade. Na

⁶ Nos inspiramos em Ardoino (2003) e chamamos dispositivos todos os recursos, materiais ou não, através dos quais os praticantes expressam as noções das quais o pesquisador necessita para compreender os fenômenos estudados.

África, indicava ritos de representatividade religiosa ou social e hoje representa uma afirmação identitária.

Ressaltamos que no século XXI ainda vivemos presos à lógica eurocêntrica e, por isso, assumir os cabelos crespos torna-se um ato político de ocupação e resistência:

O processo de manipulação dos cabelos não se dá de maneira fácil, pois em alguns momentos assumir seu cabelo crespo, pode significar estar fora de determinados lugares. Por outro lado, negá-lo pode expressar sentimentos de rejeição, de negação de seu pertencimento racial. (CHAGAS, 2013, p. 79)

A aluna, de perfil e sem o rigor da disciplina escolar dos uniformes, ao mesmo tempo que se mostra para quem for contemplar a imagem, encara o mural de cartazes de oposição ao governo Temer. O governo responsável pelo retrocesso, dentre tantas áreas, na educação, que há tão pouco tempo se abriu para refletir e exercer uma pedagogia pautada no pluralismo de ideias e no papel docente diante de temas tais como as relações de gênero e étnico-raciais. Áreas que agora enfrentam uma reação conservadora que recusa esse avanço.

Figura 02: Olhar e resistência da aluna que contempla o mural da Ocupação



Fonte: página da ocupação “OCUPEN” no Facebook

Na segunda imagem (03), os alunos comparecem com forte presença na assembleia durante a ocupação, uniformizados e mostrando-se atentos à pauta, sentados numa posição de fala, mas também de escuta. A organização em convergência de corpos estudantis, impulsionada por seus sentimentos de

indignação e esperança, nos remete a uma nova forma de ser e estar no mundo e às múltiplas maneiras de transformar a escola em um espaço democrático.

Figura 03: assembleia durante a ocupação no campus Realengo



Fonte: página da ocupação “Ocupa Real” no Facebook

As ocupações nos ensinaram sobre ser possível subverter discursos e práticas persuasivas, excludentes e autoritárias. Foram movimentos que nos ajudam a delinear “as características de um tipo de ação já não realizada por um único sujeito, nem linearmente direcionada a uma finalidade predeterminada” (DI FELICE, 2017). Foram, portanto, movimentos democráticos, criativos, corajosos e multirreferenciais de combate às injustiças como PEC 241, Reforma do Ensino Médio e Projeto Escola Sem Partido.

Já a terceira imagem (04) refere-se a uma tarde de primavera na ocupação. Mostra como a arte também ressignificou o movimento. Neste dia, após um almoço coletivo, estudantes, docentes e familiares presentes dançaram maracatu. Para Aldo Filho (2016), numa pesquisa sobre as manifestações de julho de 2013, surgiram novas formas de ocupação e performance, e o autor observa uma nova expressão de uma dança que subvertia uma coreografia padronizada, caracterizando-a como “libertação da imposição de um padrão disciplinar de comportamento graças à reintrodução do corpo coletivo” (2016, p. 394). E sob a mesma perspectiva, notamos os alunos e os docentes numa expressão corporal do coletivo em uma experiência estética.

Figura 04: Estudantes, docentes e responsáveis, dançando Maracatu na Ocupação



Fonte: página da ocupação “Ocupen” no Facebook

Nas três imagens, temos uma leitura plural da ocupação, sempre evidenciando o enfrentamento ao poder instituinte por meio de gestos com significados de táticas de subversão:

O gesto só dura enquanto durar sua função de utilidade, sustentado pelas milhares de reatualizações de seus praticantes, e graças ao consenso deles. Um gesto só é refeito se ainda for tido como eficaz, operatório, de bom rendimento ou de necessidade real em vista do esforço que exige. Sua permanência está ligada à crença que nele se investe: é preciso achá-lo necessário, cômodo, operatório, benéfico; é preciso acreditar em seu possível sucesso para continuar a repeti-lo (CERTEAU, 2013, p. 273).

Tais táticas em seus gestos e ritos, compuseram retratos de um movimento que se estendeu para além da reivindicação da Reforma do Ensino Médio e da PEC 241, como um ato político de enfrentamento multicultural, com pautas identitárias. As imagens nos contam sobre um histórico movimento de ocupação que cultivou a subjetividade como valorização do sujeito em devir. Um sujeito que, em ato, reconhece e assume ora sua individualidade (imagem 02), ora sua participação ativa numa formação coletiva e movimental (imagens 03 e 04). E ao contrário do que é posto no Escola Sem Partido, nos foi ensinado na ocupação que essa consciência e participação política não precisa de tutela e pode ser

organizada, criada e refletida por seus praticantes. Portanto, não pode ser considerada como resultado de uma suposta doutrinação ideológica.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Livia M de. Ciberativismo e movimentos sociais: mapeando discussões. **Aurora: revista de arte, mídia e política**, v. 8, n.23, p. 73-97. jun.-set. 2015
- FILHO, Aldo; GUÉRON, Rodrigo; PUGA, Jonatas. O Chifre do Coronel Corta-Gargantas: uma ação estético-política. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 6, n. 3, p.377-405, set.dez.2016.
- ALMEIDA, Joelma F. F. **O design como mecanismo facilitador da aprendizagem na Educação a Distância**. 2011, 165f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- AMADEU, Sergio. Para analisar o poder tecnológico como poder político. In: AMADEU, Sergio; BRAGA, Sergio; PENTEADO, Claudio (Orgs.). **Cultura política e ativismo nas redes digitais**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.
- AMANTE, L. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs.). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar** [online]. Campina Grande: EDUEPB, p. 27-46, 2014.
- MACEDO, Roberto Sidney, BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sergio da Costa. **Pedagogia Universitária: a escola de Paris 8 em ciências da educação**. Salvador: EDUNEB, 2014.
- BENTES, Ivana. Prefácio Nós somos a rede social. In: MALINI, Fábio; AUTOUN, Henrique. **A internet e a rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais**. Porto Alegre: Sulinas, 2013.
- BRASIL, MEC, CONSED (2016). **Base Nacional Comum Curricular**. (segunda versão revista). Disponível em: <<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>>. Acesso em: 02 out. 2018.
- CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre: **A invenção do cotidiano vol. 2**. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CERTEAU, Michel de. **A Cultura no plural**. Campinas: Papirus, 2012.
- _____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 19. ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CHAGAS, Claudia. **Mulheres negras – Tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais: uma questão para os currículos**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- D'ÁVILA, Carina N. **Geração Tombamento e seus olhares: uma pesquisa-formação com fotografia digital na cibercultura**. 2016, 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

- DI FELICE, Massimo; PEREIRA, Eliete; ERICK, Roza (orgs.). **Net-ativismo:** redes digitais e novas práticas de participação. Campinas: Papirus, 2017.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica:** Curso dado no College de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I:** A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia da Esperança:** reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GOHN, Maria da G. **Manifestações e Protestos no Brasil:** correntes e contracorrentes na atualidade. São Paulo: Cortez, 2017.
- _____. Movimentos pela educação no Brasil. **Revista Crítica Educativa**, v. 2, n. 1, p. 09-20, jan./jun., 2016.
- LEMONS, André. (org.) **Cibercidade.** A Cidade na cibercultura. Rio de Janeiro: E-Papers, 2004.
- LEVY, P. **As tecnologias da inteligência.** São Paulo: Ed. 34, 1993.
- MACEDO, Robert S. Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto S.; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro:** sobre a questão de qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009, p.75-126.
- MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente:** Movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MILHOMENS, Lucas. **Ciberativismo e MST: o debate sobre a reforma agrária na nova esfera pública interconectada,** 2009, 116p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- SANTAELLA, Lúcia. **Temas e dilemas do pós-digital:** a voz da política. São Paulo: Paulus, 2016.
- SANTAELLA, L; ARANTES, P. **Estéticas Tecnológicas: novos modos de sentir.** São Paulo: Educ, 2011.
- SPINK Mary J. et al. (Orgs.). **A produção de informação na pesquisa social:** compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2014.
- TOURAINÉ, Alain. Los movimientos sociales. **Revista Colombiana de Sociologia**, n. 27, p. 255-278, 2006.

A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE SÃO VENDELINO/RS: DA VALORIZAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE

LUTZ, Diego¹

INTRODUÇÃO

A função docente é reconhecidamente indispensável à formação dos cidadãos, ao desenvolvimento do país e base para a melhoria da qualidade educacional do país. Embora assistimos as desigualdades que os professores enfrentam no Brasil e a necessidade histórica de mobilização e lutas em prol da valorização e profissionalização desta carreira, ocorreram avanços significativos na melhoria das condições de trabalho, formação e remuneração destes profissionais.

A legislação educacional nos últimos anos avançou no sentido de estabelecer a importância de Planos de Carreira e Remuneração (PCR) que abrangessem além da remuneração, a profissionalização e a valorização dos professores. Diversos instrumentos normativos foram elaborados para a garantia da existência de PC nos entes federados², mas ainda existem aqueles que desobedecem e não possuem uma carreira para seus professores.

De acordo com levantamento do Movimento Todos pela Educação³ em 2014, 89,6% dos 5.570 municípios brasileiros possuíam PCR para os docentes, sendo que na Região Sul este número correspondia a 96% dos Municípios (melhor índice do país) e na região Norte a 80% (índice mais baixo do país).

Por conseguinte, nos últimos vinte anos, instrumentos normativos foram instituídos no sentido de estabelecer Diretrizes e orientações para a elaboração de PCR nos entes federados, visando a atualização dos já existentes e a elaboração para aqueles que ainda não possuem.

Optou-se pelo recorte da legislação tendo como base a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e toda a normatização conseguinte a LDBEN.

¹ Mestre em Educação e Doutorando em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Bolsista do Programa de Excelência Acadêmica CAPES. Ex-Secretário Municipal de Educação, Cultura e Desporto de São Vendelino/RS (período 2009/2016). E-mail: diegolutz@hotmail.com

² A União, os Estados e os Municípios.

³ Dados elaborados a partir de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Este artigo trata da construção do novo Plano de Carreira do Magistério no Município de São Vendelino, estado do Rio Grande do Sul, a partir de minha prática como Dirigente Municipal de Educação⁴ no período 2009/2016, de uma agenda estabelecida com os docentes e os mobilizando para a discussão, elaboração e implementação de ações objetivando seu desenvolvimento profissional e contribuindo para a melhoria da qualidade social da educação pública municipal.

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

A Constituição Federal (Brasil, 1988) em seu artigo 205, inciso V, já estabelecia a necessidade da valorização dos profissionais do ensino com a garantia da existência de PC e com ingresso exclusivo mediante concurso público de provas e títulos, além de piso salarial profissional (este último estabelecido na versão original, quando promulgada). A nova redação que atualmente está vigente dada pela Emenda Constitucional nº 53/2006, mantém ampla a necessidade da valorização dos profissionais da educação escolar da rede pública, com ingresso mediante concurso de provas e títulos e com planos de carreira.

Quase uma década depois é instituída no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), atualmente em vigência, que normatiza a educação no país estabelece, em seu artigo 67,

[...]

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, **inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:**

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (grifo meu)

⁴ Designação adotada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) para designar os gestores das secretarias municipais de Educação do Brasil.

Desta forma, a LDBEN amplia o entendimento do significado da valorização e profissionalização docente, bem como dos aspectos fundamentais que devem integrar a carreira dos professores, como a progressão funcional baseada na titulação (ou habilitação), piso salarial docente, horas de atividades⁵, entre outros aspectos. Mas sua aplicação ocorreu paulatinamente, nas diversas redes e sistemas de ensino, com variação muito grande entre elas. Quadro dias após a criação da LDBEN depois foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Brasil, 1996b), que sem seu artigo 10, reiterava a necessidade da elaboração de PC pelos entes federados. Trata-se de uma lei federal, de natureza contábil, que estabeleceu um fundo de recursos para financiamento de todo o Ensino Fundamental, além de dispor sobre a valorização do magistério, conforme estabelecia em seus Artigos 1º e 2º. De acordo com a Lei do FUNDEF, os Estados e Municípios teriam a obrigação de investirem, no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos recursos na remuneração dos profissionais do magistério, enquanto que os demais 40% (quarenta por cento) devem ser investidos na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE)⁶.

No ano seguinte, 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou o Parecer nº 10 (Brasil, 1997a) que apresentava Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração, partindo de solicitação do Ministério da Educação, para sua manifestação sobre um projeto de diretrizes nacionais para o assunto em questão. Deste parecer, o CNE instituiu a Resolução nº 3 (Brasil, 1997b), que fixou as Diretrizes para os novos PCR dos entes federados. Nesta Resolução, aspectos importantes foram trazidos para a questão da valorização e progressão docente através dos PCR, entre os quais,

[...]

Art. 6º. Além do que dispõe o artigo 67 da Lei 9.394/96, os novos planos de carreira e remuneração do

⁵ As horas de atividades ficam estabelecidas no inciso V da LDBEN, embora não estejam diretamente definidas quanto à sua duração; desta forma, para a maioria dos docentes da rede pública do país a interpretação das diversas redes resultou na maioria dos casos numa jornada dupla de trabalho, sendo que as horas para planejamento, estudos e avaliação restaram ser realizadas fora do horário de trabalho, sobrecarregando os docentes brasileiros, cuja maioria possui no mínimo duas jornadas de trabalho (em uma ou mais redes). Restou o entendimento de cada sistema de ensino quanto a delimitação destas horas dentro ou fora da jornada de trabalho docente, embora muitas mobilizações e lutas da classe conseguiram como resultado o estabelecimento dentro da sua jornada de trabalho, variando até 20% da jornada. Somente com a Resolução 3/1997 ficou estabelecida entre 20% e 25% da carga horária.

⁶O artigo 70 da LDBEN estabelece as despesas consideradas como MDE.

magistério deverão ser formulados com observância do seguinte:

[...]

IV - a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e **incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada**, consideradas como **horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola;** (grifo meu)

[...]

VI - constituirão incentivos de progressão por qualificação de trabalho docente:

- a) a dedicação exclusiva ao cargo no sistema de ensino;
- b) o desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema;
- c) a qualificação em instituições credenciadas;
- d) o tempo de serviço na função docente;
- e) avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 1997b).

Com as orientações contidas na Resolução do CNE, grande parte das redes de ensino dos entes federados promoveram alterações em seus PCR ou elaboraram projetos novos. No caso do Município de São Vendelino, em 2000, por meio da Lei Municipal 542⁷, sancionou o novo Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, com mudanças que impactaram profundamente o Magistério Municipal⁸. Positivamente, como avanço cito a destinação de 20% da jornada de trabalho docente para a realização das horas de atividades, ascensão na carreira por meio da qualificação e tempo de serviço, entre outras. Em contraposição, os salários dos docentes, à época considerados muito elevados, foram rebaixados⁹, sob a justificativa de que o

⁷ Lei revogada por meio da Lei Municipal 926/2010.

⁸ Não houve participação dos docentes na elaboração deste Plano. Foi construído pelo Executivo e apresentado aos membros do Magistério somente APÓS a sanção pelo Prefeito Municipal.

⁹ A gestão municipal, no período 1997/2000, era comandada por um prefeito eleito do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), professor estadual de origem, sendo que a

crescimento da folha de pagamento, no futuro, não seria comportado pelo orçamento municipal. Desta forma, como não poderia haver diminuição de salário dos professores já efetivos, embora o salário básico (piso) tivesse sido consideravelmente diminuído, iniciou-se o pagamento do que foi chamado *diferença de artigo*, uma espécie de complementivo de salário. Outro grande impacto foi a diminuição da remuneração resultante de novas qualificações dos professores, realizados através de cursos de graduação e pós-graduação lato sensu. Já os novos integrantes, a partir de então, passaram a receber a remuneração estabelecida pela nova legislação, aquém dos demais já concursados, com pouca valorização à medida de sua formação superior.

O Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2001), para o período 2001/2010, instituído no Brasil, seção IV, tratava sobre o Magistério da Educação Básica, sendo que a meta 10 tratava sobre formação dos professores e valorização do magistério. A meta do PNE inicialmente apresenta um diagnóstico sobre a situação dos docentes no país, seguida da meta com suas estratégias. A primeira estratégia (10.1) tratava da elaboração e implantação dos PCR, partindo da Lei do FUNDEF como base¹⁰, embora na prática houvesse demora no quadro de melhoria da carreira e remuneração dos docentes do país, que ainda não atingiu em efetiva valorização de TODOS os professores.

Em 2007, já no Governo Luís Inácio Lula da Silva (LULA), foi promulgada a chamada Lei do FUNDEB (Brasil, 2007b), regulamentada por meio da Emenda Constitucional nº 53 (Brasil, 2006), esta Lei vem a substituir a Lei do FUNDEF, até então vigente. Também de natureza contábil, a nova Lei do FUNDEB, agora estabelece um fundo de recursos para toda a Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Assim como sua antecessora, também disciplina o financiamento da Educação nacional, cuja responsabilidade dos Estados e Municípios é a de investir, no mínimo, 25%, dos impostos e transferências arrecadados, na manutenção e no desenvolvimento do ensino (MDE) e na valorização dos profissionais da educação.

Neste mesmo ano, houve a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007a), mais um passo importante em no que diz respeito às políticas de melhoria da qualidade da

Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD), era chefiada por sua irmã, também professora da rede estadual, na origem, ambos em licença para exercer as funções.

¹⁰ O PNE 2001/2010 promulgado no país constituiu um documento muito importante para a educação brasileira, embora com muitas estratégias previstas para as metas. Porém, pouco foi feito do que se previa no Plano tendo em vista a falta de recursos do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que vetou integralmente a meta do financiamento.

educação brasileira e valorização docente. Em relação à valorização docente, o Decreto, no seu artigo 2º, estabelece como matrizes

[...]

Art. 2º

[...]

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

A adesão do ente federado era voluntária e quando realizada um importante instrumento de planejamento deveria ser elaborado: o PAR – Plano de Ações Articuladas. Iniciado em 2008, o PAR já está na sua 3ª edição e contou com a qualificação dos municípios para sua elaboração, implicando em assistência técnica e financeira por parte da União, principalmente durante o final do segundo governo LULA (2003/2010) e governos Dilma Roussef (2011/2016). Houve todo um processo de assistência aos entes federados que aderiram o PAR, seja por meio de assistência técnica, seja por meio de assistência financeira. Ao contrário da tão criticada política de balcão, critérios foram estabelecidos e o programa beneficiou o país inteiro, resultando em importantes ações para a educação.

Em 2008 foi promulgado piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica (Brasil, 2008). De acordo com a lei do Piso,

[...]

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão **elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009**, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal. (Grifo Meu)

Em 2009, o CNE emitiu normas atualizadas, tendo em vista a vigência da lei do FUNDEB e do Piso do Magistério. O primeiro documento, o Parecer nº 9 (Brasil, 2009a), tratou da revisão da resolução CNE/CEB n 3/97, face extemporaneidade da resolução em 2006 e em atendimento às leis do FUNDEB e do Piso. No mês seguinte publicou a Resolução nº 2 (Brasil, 2009b) visando fixar novas diretrizes para os PCR, reiterando o prazo de 31 de dezembro de 2009 para elaboração ou

atualização dos planos dos Estados e dos Municípios, conforme estabelece a Lei do Piso.

Neste sentido, iniciou-se uma mobilização em todo o país por parte dos entes federados no sentido da revisão ou elaboração dos PCR, com cobrança da classe docente e mobilização social visando o cumprimento dos dispositivos da Lei do Piso e da Resolução do CNE. Mas os resultados não foram tão rápidos, haja visto que conforme descrito no início do artigo, em 2014 o número de Municípios com PCR equivalia a 89,6 %¹¹ do total entre os 5570 existentes no país.

A elaboração do novo Plano de Carreira de São Vendelino/RS

As eleições municipais de 2008 desenharam uma nova configuração na gestão pública municipal de São Vendelino, município localizado na Região do Vale do Rio Caí, com população de 1944 habitantes de acordo com os dados do IBGE (2010). Nos seus vinte primeiros anos, foi governado por um grupo cujo cargo de prefeito alternou-se entre três pessoas ligadas ao mesmo Partido.

A partir de 2009 um grupo formado por uma coligação de vários partidos¹², imprimindo uma nova marca de gestão, com as bandeiras da transparência e o bom uso do orçamento público municipal.

Neste contexto, assumi a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, decidido a ter uma prática de gestão para as necessidades da rede municipal de ensino, melhorando a qualidade da educação municipal, a carreira docente e a infraestrutura.

Com relação aos docentes, estabelecemos uma agenda de temas e trabalho, levantada a partir de demandas da própria rede e da sua estrutura. Segundo Kingdon (2006, p. 222), a agenda é a lista de temas ou problemas que são alvo em dado momento de séria atenção, tanto da parte das autoridades governamentais como de pessoas de fora do governo.

Entre estes temas, os docentes particularmente se dedicaram à apontar a necessidade da revisão do PCR, datado do ano 2000, que já não atendia mais as necessidades da rede municipal, tampouco possibilitava uma efetiva valorização e ascensão na carreira, haja visto seus aspectos limitadores. Desta forma, traçamos uma linha de ação e um plano de trabalho que antecedia a discussão do PCR propriamente dito.

A primeira ação tomada foi no sentido da mobilização de todos os docentes da rede municipal para que fossem participantes ativos em todo o

¹¹ Este número equivale a cerca de 4.991 municípios com PCR, enquanto 579 ainda não possuíam.

¹² Com exceção do MDB, que governou o Município nos seus primeiros vinte anos.

processo cujo produto esperado seria um novo (ou reformulado) PCR. Entendíamos o processo como um *espaço de construção de sentido* e de *participação política*, como Farenzena e Luce (2014, p.196) compreendem as políticas públicas.

Propomos, inicialmente, um trabalho no sentido do estudo das políticas públicas educacionais vigentes no país com relação à educação, à profissão docente e o desenvolvimento profissional. Ao longo do ano de 2009 foram realizados vários encontros de formação com toda a rede de docentes, momentos de estudo da legislação, para compreensão e interpretação, visando oferecer subsídios para o momento de discussão acerca do PCR. Algumas resistências foram encontradas a esta série de estudos, pois não era prática a leitura e entendimento das políticas públicas educacionais na rede e o grande foco de parte dos docentes era a esperada hora de discutir o PCR. Porém, sabíamos que sem esta fundamentação e orientação corríamos o risco de nos limitarmos ao interesse geral somente no que diz respeito à remuneração, deixando de lado todos os demais aspectos que devem estar incorporados. Sobre isso nos alerta Kingdon (2006, p. 226) [...] “um participante ou um processo funciona como incentivo quando trazem um tema para o topo da agenda, ou pressionam para que uma determinada alternativa seja considerada a mais adequada”.

Outro foco de trabalho foi a responsabilidade que cada escola tinha para discutir o tema no seu cotidiano, apontando as necessidades do grupo, bem como de que forma o coletivo de educadores da rede municipal compreendesse e discutissem enquanto classe de professores.

Um desafio que tínhamos com o grupo era não só de olhar para a carreira enquanto ascensão e remuneração, mas de enxergar as necessidades da rede municipal de ensino, visando a melhoria da qualidade da educação e a aprendizagem de todos os alunos.

O trabalho não foi pequeno. Neste passo, o ano de 2009 já estava por se encerrar e o coletivo reconhecer a importância do estudo e da discussão continuarem no próximo ano, visando enriquecer o processo e contando com um maior amadurecimento dos participantes, das discussões e proposições.

Desta forma, em 2010 o trabalho de estudo e discussão com os professores da rede municipal continuou. Vários encontros de formação e discussão foram realizados por promoção da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, até que se chegou ao estabelecimento de um conjunto de necessidades e também reivindicações dos docentes. Destas pautas, restou necessária a elaboração de um novo PCR para a rede municipal de ensino, que abrangesse todos os professores e que buscasse abarcar o resultado deste processo de mobilização e discussão realizados no ano de 2009 e início de 2010. Todo este rico período de estudo, discussão e levantamento das necessidades, a partir da proposição de uma agenda inicial,

constitui a etapa que o Ciclo de Políticas proposto por Ball e Bowe¹³, chamado de *contexto da influência*. Mainardes (2006, p.51) afirma que [...] É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação [...] os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

Partiu-se, então, para a elaboração de minuta de projeto de lei de um novo Plano de Carreira para o Magistério, sob a responsabilidade do Executivo Municipal, tendo como base todo o trabalho e discussões realizadas no período 2009/2010. Esta etapa constitui o *contexto da produção de texto*. Mainardes (2006) destaca que os textos políticos representam a política e podem ter várias formas.

Passou-se, então, ao trabalho com os docentes da rede municipal para análise do projeto de lei proposto pelo Executivo. Com a minuta pronta, foram realizados três grandes encontros com o coletivo dos professores e equipe da Secretaria Municipal de Educação, no período de agosto a outubro de 2010. Os encontros aconteciam após 30 dias do anterior, tempo que os docentes ainda tinham para discussões na escola, esclarecimento de dúvidas e busca de mais informações e/ou proposição de alterações.

No último encontro, realizado em outubro, uma assembleia geral aprovou a sugestão de projeto de lei do Executivo. Assim, no mês de novembro o Executivo encaminhou o projeto de Lei ao Legislativo Municipal, juntamente com um dossiê dos encontros realizados no período 2009/2010 e manifesto de aprovação assinado por todos os professores da rede municipal, apoiando a proposta encaminhada.

Durante o mês de novembro o projeto de lei foi analisado pelo Legislativo Municipal de São Vendelino e, na primeira sessão ordinária do mês de dezembro, aprovado por unanimidade. Assim, em 7 de dezembro de 2010 foi instituído o novo PCR, com vigência a partir do primeiro dia do mês de janeiro seguinte.

A partir da vigência do novo PCR (São Vendelino, 2010), diversas ações resultaram da implementação do mesmo para a rede municipal de ensino. Os professores foram reenquadrados para o novo plano, que trouxe em sua essência diversos aspectos, entre os quais destaco:

- a) estabelecimento de princípios básicos da carreira do magistério, entre os quais formação e valorização profissional, piso salarial, progressão funcional, eficiência, horas de atividades, entre outros.

¹³ O Ciclo de Políticas foi proposto em 1992 por Stephen Ball e Richard Bowe, ambos pesquisadores da área de políticas. É constituído por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

- b) promoção através da progressão de classes, que passaram de 5 para 7, resultantes de tempo de serviço, formação continuada e avaliação de desempenho¹⁴.
- c) promoção por titulação, abrangendo quatro níveis de formação: Normal de Nível Médio¹⁵, Licenciatura, Especialização lato e stricto sensu.
- d) institucionalização da qualificação profissional por meio de formação continuada docente para os professores da rede municipal, visando seu desenvolvimento profissional docente.
- e) possibilidade de licença remuneração para qualificação profissional.
- f) estabelecimento de horas de atividade, garantidas na Lei do PCR.
- g) reajuste imediato com vistas à recuperação de perdas dos últimos anos¹⁶.
- h) estabelecimento de critérios como tempo de serviço, formação e experiência profissional como critérios de avaliação.

Assim, a última etapa do ciclo de políticas constitui o *contexto da prática*, ou seja, é a consequência de todo o processo do ciclo de políticas. A política, neste processo, estará sujeita a interpretação e à (re)criação, ou seja, pode haver a transformação das políticas produzidas, (re)significadas pelo contexto da prática.

Muller e Surrel (2002) explicam que quando nos referimos aos autores de uma política, estes não conseguem prever todos os resultados de sua ação e que uma ação sofre modificação na medida em que é implementada e, por consequência, os atores modificam os seus fins em função dos resultados da própria ação.

O ciclo de políticas fundamenta-se no preceito de que existe um movimento cíclico, onde um contexto influencia o outro, fazendo que uma modificação introduzida em um dos contextos altere o ciclo como um todo.

¹⁴ A avaliação de desempenho dos professores da rede municipal foi regulamentada pela Lei Municipal 987/2012. A avaliação é realizada por uma comissão paritária e tem como pontos de avaliação *a atualização, o desempenho da função, a disciplina, a eficiência, a iniciativa e a pontualidade*, sendo que a primeira (*atualização*) representa o maior peso na avaliação do professor.

¹⁵ No processo de discussão do novo PCR, os professores apontaram a necessidade de permanência do Nível Médio como requisito, haja vista a existência de três escolas de Curso Normal na região. Porém, para ter direito à ascensão por classes na carreira, é necessária a titulação em curso superior de Licenciatura Plena.

¹⁶ O reajuste foi concedido para reposição das perdas referentes aos últimos anos; foi concedido aos professores de toda a rede municipal. No período 2009/2012 os professores tiveram um reajuste real de 55%.

CONCLUSÃO

A necessidade da existência de Planos de remuneração é um importante instrumento para a valorização dos docentes no Brasil, além de um atrativo para a carreira, pois possibilita ascensão profissional e incentiva a busca por qualificação constante, contribuindo fundamentalmente para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Nas últimas décadas diversas ações no sentido de melhorar as condições de trabalho e da carreira docente, constituíram-se numa possibilidade de atrair novos professores e de mostrar a importância que a profissão tem para o desenvolvimento da sociedade.

Embora a Constituição Federal já previsse a necessidade de PCR para os docentes nas diversas redes públicas, paulatinamente foram surgindo políticas que reiterassem e apontassem caminhos para a profissionalização dos docentes no país.

O caso do Município de São Vendelino, onde os professores participaram ativamente da discussão sobre a educação municipal e contribuíram na elaboração e implementação de um novo PCR, que primasse pela valorização dos docentes, com melhores remunerações e condições de trabalho, além da formação continuada em serviço e/ou na forma de especialização.

O novo PCR se constituiu num instrumento importante para os docentes da rede municipal de ensino e desde sua aprovação acompanharam a implementação sendo partícipes de todo o processo.

O resultado observado na prática foi o trabalho que desenvolvido em rede, com ações que melhoraram a qualidade da educação municipal e tornaram os docentes protagonistas. O entendimento da importância da formação continuada e da qualificação como insumos para ascensão profissional e melhoria da prática docente foram aspectos resultantes desta conquista.

Outros instrumentos normativos surgiram após o PCR, reafirmando o compromisso de todos os setores da sociedade (governo, sociedade civil) para a melhoria da educação municipal. A construção do primeiro Plano Municipal de Educação (São Vendelino, 2015) contou com a participação de uma equipe grande representando diversos setores da sociedade, que estiveram engajados no planejamento da educação para o decênio.

Desde 2009 a educação foi eleita como prioridade da gestão municipal com investimentos do orçamento sempre superiores a 30%,

quando a legislação estabelece a aplicação de no mínimo 25%¹⁷ resultando de impostos e outras transferências.

Ainda restam alguns desafios que permanecem. O primeiro, diz respeito ao cumprimento integral da Lei do Piso no que se refere à destinação de 1/3 do total da jornada dos docentes para a realização das horas de atividades. Houve uma resistência do poder executivo, na época e que permanece até o momento. Segundo, embora o piso do Município seja superior ao Piso salarial nacional, os professores da rede municipal, assim como acontece na totalidade do país, não recebem remuneração equivalente a demais profissionais com mesmo nível de formação.

Ainda, o Plano Nacional de Educação e os Planos Municipais, resultado da mobilização e participação social, são importantes instrumentos para a melhoria da qualidade social do país e das condições de trabalho, carreira e remuneração dos professores brasileiros.

Atualmente uma das ações que integram o PAR diz respeito à carreira docente, onde foi criada uma rede de Assistência Técnica (MEC/UNDIME/SEDUC) para atualização e/ou elaboração dos Planos de Carreira, por meio de assistência técnica aos entes federados, visando instrumentalizar todos para elaboração ou atualização dos PCR, em consonância com as políticas educacionais vigentes.

Preocupa-nos a situação política atual do país onde a crise financeira é discurso utilizado para profundos cortes nas áreas e em programas sociais no país, em especial à educação e a ameaça a direitos conquistados e garantidos em legislações causam insegurança e preocupam os docentes. Além disso, conquistas fruto da participação social das últimas décadas e agendas construídas estão ameaçadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>>. Acesso em: nov 2019.

_____. **Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>>. Acesso em: nov 2019.

¹⁷ No período 2009/2018 a média anual de investimento foi de 31,62%. O investimento anual pode ser consultado no site do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (<http://www.tce.rs.gov.br>).

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1997.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília DF, 24 de dezembro de 1997b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>>. Acesso em: nov 2019.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 10, de 3 de setembro de 1997.** Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF, 3 de setembro de 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb010_97.pdf>>. Acesso em: nov 2019.

_____. **Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997.** Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF, 8 de outubro de 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7050-rceb003-97-1&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192>>. Acesso em: nov 2019.

_____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>>. Acesso em: nov 2019.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 19 de dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>>. Acesso em: nov 2019.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 24 de abril de 2007a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>>. Acesso em: nov 2019.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de

1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 20 de junho de 2007b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>>. Acesso em: nov 2019.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 16 de julho de 2008. Disponível em: <<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>>. Acesso em: nov 2019.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 9, de 2 de abril de 2009.** Revisão da Resolução CNB/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF, 2 de abril de 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf>>. Acesso em: nov 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei n 11. 738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF, 28 de maio de 2009 b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>>. Acesso em: nov 2019.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>>. Acesso em: nov 2019.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz. Políticas Públicas de Educação no Brasil: reconfigurações. In: MADEIRA, Ligia Mori. **Avaliação de Políticas Públicas.** Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014, p. 195-215. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub_37.pdf>> Acesso em: nov 2019.

KINGDON, John. Como chega a hora de uma ideia? In: SARAIVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas:** coletânea, v. 1. Brasília: ENAP, p. 219-224, 2006.

_____. Juntando as coisas. In: SARAIVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas:** coletânea, v. 1. Brasília: ENAP, p. 225-245, 2006.

LUTZ, Diego. **Políticas de Formação Continuada Docente das Redes Municipais de Ensino da Região do Vale do Rio Caí/RS.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MULLER, Pierre, SUREL, Ives. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, EDUCAT, p. 12-30, 2002.

MUNICÍPIO DE SÃO VENDELINO. **Lei Municipal nº 542, de 14 de março de 2000**. Estabelece o Plano de carreira, Remuneração do Magistério Público do Município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências. São Vendelino/RS, 14 de março de 2000. Disponível em: <<[_____. **Lei Municipal nº 926, de 07 de dezembro de 2010**. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de São Vendelino, institui o respectivo quadro de cargos e funções e dá outras providências. São Vendelino/RS, 7 de dezembro de 2010. Disponível em: <<\[_____. **Lei Municipal nº 987, de 21 de agosto de 2012**. Regulamenta e estabelece critérios e procedimentos para a avaliação de desempenho dos profissionais do magistério público municipal, para fins de promoção em classes. São Vendelino, RS, 21 de agosto de 2012. Disponível em: <<\\[_____. **Lei Municipal nº 1.142, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação \\\(PME\\\) do Município de São Vendelino/RS e dá outras providências. São Vendelino/RS, 23 de junho de 2015. Disponível em:\\]\\(https://camarasaovendelino.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7944&cdDiploma=20120987&NroLei=987>>. Acesso em: nov 2019.</p></div><div data-bbox=\\)\]\(https://camarasaovendelino.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7944&cdDiploma=20100926&NroLei=926>>. Acesso em: nov 2019.</p></div><div data-bbox=\)](http://www.camarasaovendelino.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7944&cdDiploma=20000542&NroLei=542&Word=&Word2=>>. Acesso em: nov 2019.</p></div><div data-bbox=)

<<[SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.](http://www.camarasaovendelino.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7944&cdDiploma=20151142&NroLei=1.142>>. Acesso em: nov 2019.</p></div><div data-bbox=)

SABER, PODER E RESISTÊNCIA NO PLURALISMO RELIGIOSO: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT¹

NEVES, Ellen Pereira²
AGOSTINI, Juliana³

Com a transição do período Imperial à República, no final do século XIX, sob a luz da construção de um Estado-Nação, foi constituído um novo cenário no Brasil, representado por importantes mudanças que delineavam uma nova configuração social, política e religiosa. Dado o fim do padroado, sistema que configurava a aliança entre a Igreja e o Estado, juntamente aos ideais republicanos de democratização nacional, foi que a Constituição de 1891, conseguiu apoio e traçou um movimento de afastamento entre o regime civil e o regime religioso⁴. Essa imposição legal experimentada pela Igreja, na qual oficializava a laicização e a liberdade de expressão religiosa, não representava, contudo, uma ruptura total entre esses poderes e nem mesmo com a devoção do povo brasileiro. No entanto, era incontestável o fato de que a interferência do clero, em assuntos ligados a decisões políticas, foi agravada e enfraquecida pela legislação. Com a desoficialização da religião católica, a Igreja precisava ampliar seu campo de atuação e revigorar sua intervenção espiritual, no intuito de manter sua hegemonia perante a nação. Para tanto, foram criadas algumas alternativas para a perpetuação de seu poder, dentre elas, a entidade eclesiástica, para se manter como

¹O trabalho é um desdobramento da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei, intitulada “Práticas Educativas do Ginásio Santo Antônio (São João del-Rei, 1909-1945).

²Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del Rei – e-mail: bexpneves@hotmail.com

³ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del Rei – e-mail: educ.agostini@gmail.com

⁴ De acordo com Monteiro, “a extensa agenda do regime republicano para laicizar o Estado e excluir critérios religiosos da cidadania começou por se ocupar exclusivamente da Igreja Católica. Todas as deliberações legais sobre religião visavam separar os atos civis e os atos religiosos católicos (matrimônio, batismo, sepultamento, educação, saúde etc.) e fiscalizar o patrimônio da Igreja e das ordens religiosas católicas. Com efeito, desde a Constituição de 1891 se estabelece uma luta contínua entre forças católicas e legisladores em torno de certos privilégios constitucionais da Igreja Católica. Sobretudo em relação à obrigatoriedade e à indissolubilidade do matrimônio religioso e ao ensino de religião nas escolas públicas” (2006, p.51).

instituição atuante, resolveu se associar novamente ao poder estatal, agora, como colaboradora. Para Foucault, o que faz com que o poder se mantenha e seja aceito não é apenas o fato de “pesar como uma força que diz não”, mas, como pode ser observado na ligação entre igreja e educação, o poder se mantém por permear, “[...] produzir coisas, induzir ao prazer, formar saber, produzir discurso é preciso considera-lo mais como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social que como uma instância negativa que tem como função reprimir” (FOUCAULT, 1999, p. 8).

Logo no início do século XX, com o advento de novos conceitos e ideais de pensamento que perpetuavam e se fixavam no país, o Governo compreendia a urgente necessidade de constituir um movimento pela propagação da moralidade. Nesse contexto, o clero encontrou a oportunidade de reaproximação com o Estado e o possível suporte para a hegemonia religiosa. A “Igreja se manifestava disposta a colaborar com o Governo na manutenção da ordem estabelecida, desde que o Estado se dispusesse a atender às suas exigências na área religiosa” (AZZI, 1978, p.89). A reaproximação dos poderes político e religioso, logo no século que precedia a Proclamação da República, representava a massificação do discurso cristão no campo educacional. No entanto, sabemos que mesmo com a edificação da religião católica com traços hegemônicos, outras crenças e discursos adentraram o campo educativo e se encontraram em posição de resistência e permanência contra a intervenção do Estado.

O discurso construído e anunciado pelo período republicano foi aquele sistematizado a partir da ideia de que a sociedade precisava ser moralizada e, para isso, evangelizada. Assim, conforme Foucault (1996), o discurso perpassava por um movimento e reagrupamento ordenado, no qual, em um primeiro momento, manifestavam-se os procedimentos sociais de exclusão que, desde a Constituição de 1824, legitimava a religião Católica Apostólica Romana como a religião do Império e excluía qualquer ato ou pessoa que se vinculasse à doutrina acatólica. Para essa noção de discurso, construído pela Igreja Católica e, que perdurou ainda na República, Foucault diz que

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada, temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 9).

Para Guimarães (2011), o discurso construído naquele momento de reorganização política e social, despontado com a república, mantinha como um dos temas centrais a emergente reforma do país, com vistas a (re)construir uma nação moderna, investindo na formação de sujeitos ordeiros e produtivos. “Eles encontraram na educação a resposta maior aos problemas do Brasil e, nesse sentido, tornaram-se candentes as discussões sobre a necessidade de educar e instruir o povo, como garantia da ordem social” (GUIMARÃES, 2011, p.16). Estaria, desta forma, estabelecido o papel da escola, que seria um sistema de “ritualização da palavra”, um sistema de “fixação dos papéis dos sujeitos”; “a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso”; e a “distribuição e apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes” (FOUCAULT, 1996, p.42).

Nesse período da história política e social, foi edificado e organizado um discurso sob a égide de que a educação escolarizada do povo seria uma intervenção em massa, necessária para a sustentação da ordem e para a manutenção do projeto civilizador, que buscava atingir o máximo de pessoas para a constituição da moralidade⁵ no país. Nessa perspectiva, a fusão entre “moral e civilidade foi uma constante nos projetos civilizatórios do Brasil [...]. Tal acontecimento se dava em um período histórico em que se reconhecia que a moral poderia fixar, entre outros valores, o que era o bem e o mal, o certo e o errado” (GUIMARÃES, 2011, p.87). “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” (FOUCAULT, 1996, p.41).

As autoridades eclesiásticas católicas reintroduziram seu poder de decisão no campo político educacional. Com vistas a regenerar moralmente a sociedade e, assim, cooperar com o Estado, o clero não demorou em expandir sua atuação a partir da fundação de instituições de ensino, de origem europeia, no Brasil, “como parte integrante de seu processo de reestruturação institucional” (DALLABRIDA, 2005, p.78). Com a intenção de cristianizar o povo por meio de práticas educativas, as congregações religiosas foram “uma das grandes responsáveis pela presença maciça do discurso moral nas escolas” (GUIMARÃES, 2011, p.86).

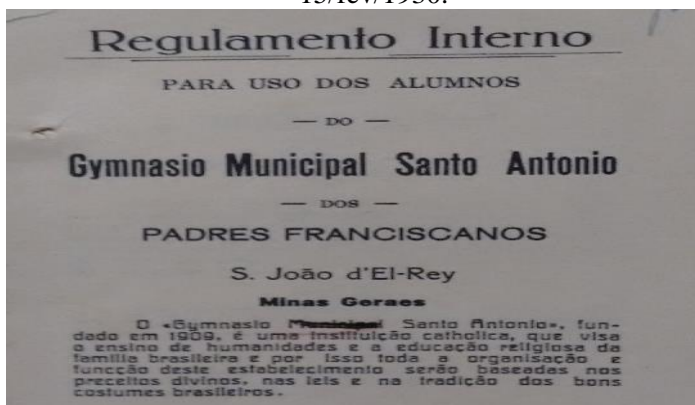
⁵ De acordo com Foucault, “por moral entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, os sistemas de leis” (FOUCAULT, 1984, p. 26). Esses princípios morais, mais adiante, serão vistos como práticas construídas dentro de instituições de ensino como elementos de propagação religiosa e que perduram até os dias atuais, como dispositivos que se encontram em posição de resistência e permanência.

Muitos dos franciscanos holandeses vieram se instalar no Brasil e, dando prioridade a localidades beneficiadas pelas estradas de ferro⁶, chegaram à cidade de São João del-Rei. Fundaram em 1909, no território mineiro, o Ginásio Santo Antônio⁷, uma instituição de ensino particular e confessional que atendia alunos do sexo masculino (AGOSTINI, 2018). Esse liceu pode ser considerado uma amostra do que se pretendia para a educação da época, um ensino voltado para o desenvolvimento do corpo e do espírito, pela regeneração dos corpos e pela moralidade da alma.

O livreto que circulava no ginásio, intitulado “Regulamento Interno” para uso dos alunos, escrito pelos franciscanos, prescrevia uma sequência de regras que deveriam regular a postura dos estudantes. Já na capa, ficava claro o interesse da instituição em manter um elo com a família e propagar a religião cristã.

Imagem 1

“Regulamento Interno para uso dos alunos”. São João del-Rei.
15/fev/1930.



Fonte: Acervo do GSA, alocado na Escola Estadual “Cônego Osvaldo Lustosa” (SJDR)

⁶ São João del-Rei era cortada pela Estrada de Ferro Oeste de Minas, inaugurada em 28 de agosto de 1881. A ferrovia ligava a cidade à capital do Império, Rio de Janeiro. Nesse sentido, devido a essa aproximação, São João fora sendo constituída pelos moldes modernos advindos da capital, o que lhe conferiu diversos investimentos (COSTA, 2000). A cidade barroca era ao mesmo tempo moderna e ao mesmo tempo tradicional, mantendo fortes traços moralistas e religiosos sendo representados em sua arquitetura e no modo de vida dos nativos.

⁷Conforme Vale et al (2005, p.4-5) “a caracterização básica dos alunos do colégio Santo Antônio desde a sua fundação, tendo em vista que o colégio era particular, compunha-se, basicamente, por alunos pertencentes à elite agrária, em geral, filhos de fazendeiros e também por filhos de profissionais liberais, que viam na formação dada pelo colégio a chance de seus filhos ocuparem, futuramente, funções de maior poder dentro da hierarquia social”.

Essa imagem representa a configuração pedagógica que vinha sendo construída pelo educandário, apoiada no verdadeiro triple pela marcha do progresso: Igreja, Estado e Família (CURY, 1988). A concepção da religião católica como a oficial daquele estabelecimento de ensino e, além disso, a explanação de que ali se formava para a manutenção dos “bons costumes do povo brasileiro”, era uma possível representação da aliança pactuada entre Igreja e Estado Nacional, podendo ser “explicada pela grande influência que o clero exercia dentro das instituições privadas que eram em sua maioria confessionais”(AGOSTINI, 2018, p.122). Já a atuação do clero nas instituições públicas de ensino seguiu fragilizada desde a promulgação da Constituição de 1891 que, em seu artigo 72, parágrafo 6º, condicionava a religião católica em posição de paridade com as demais religiões, sendo “leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (art.72º, § 3º, da CF de 1891). No parágrafo 7º, a concepção da laicização é complementada da seguinte forma: “nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou dos Estados” (art. 72º, § 7º, da CF de 1891). Com a promulgação da Constituição de 1891, em um país majoritariamente católico, as influências religiosas de ordem católica não perderam totalmente sua força. Ainda com a laicização do estado a igreja permaneceu presente em ritos, rituais e sinais, como nas orações ao início das aulas; nas congregações responsáveis por alguns educandários; nas imagens sacras presentes nos prédios públicos e, ainda que implícito, no comportamento de vigilância de professores e alunos.

[...] o exercício do poder se acompanha de um conjunto e procedimentos verbais ou não verbais que podem ser, por consequência, da ordem da informação recolhida, da ordem do conhecimento, da ordem de tabelas, fichas, notas etc., [...] podem ser igualmente rituais, cerimônias; [...] Trata-se, portanto, de um conjunto de procedimentos verbais ou não, através dos quais é atualizada a consciência individual do soberano e o saber de seus conselheiros; um conjunto de procedimentos verbais ou não através dos quais atualizasse qualquer coisa que é afirmada, ou melhor, colocada como verdadeiro [...] mas que é também colocado como verdadeiro por revelação ou ocultação, por dissipação disso que é esquecido, por conjuração do imprevisível.(FOUCAULT, 2009, p. 11).

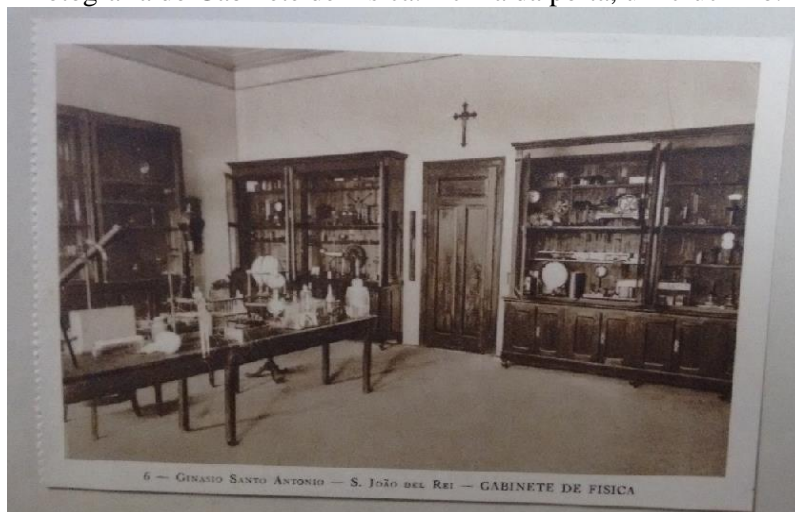
Outras práticas vinculadas à propagação da moralidade estavam fortemente presentes nas atividades pedagógicas do ginásio Santo Antônio e, segundo Bassi (2012), essa moral que vinha sendo construída e disseminada em instituições de ensino era, em sua maioria, voltada para a “formação religiosa, de caráter predominantemente católico” (BASSI, 2012, p.94). Comprometidos com o desenvolvimento desse homem íntegro, os frades holandeses descreveram nas “Notas Históricas” do ginásio a importância de se ofertar uma educação integral, voltada não apenas para a formação intelectual, mas também para a formação espiritual do aluno: “como a Religião é fundamento da moral e da educação, desde o princípio a Directoria do Gymnasio se esforçou por dar aos alumnos uma sólida instrução e educação religiosas” (1926, p.19).

Era comum no educandário a presença de um sacerdote que tinha como objetivo instruir os estudantes em questões de cunho religioso. Segundo registros retirados da “Notas Históricas” (1926), nos dias de missa, ele se ocupava em explicar, nos intervalos, o evangelho praticado no ato litúrgico. Além disso, para controlar o número de alunos frequentes e entusiasmados com os atos eucarísticos, os frades faziam a contagem de comunhões efetuadas nos dias de missa: “Que o Apostolado vai fazendo sua obra benéfica entre os estudantes, prova o bem o número das Comunhões, que, no anno de 1925, subiu a 14.395, que dá uma media de quase 60 por dia, descontando os mezes de férias, sendo o número dos alumnos internos 230” (Notas Históricas, 1926, p.20). Cabe, dessa forma, destacar as relações entre a manifestação da verdade e o exercício de poder⁸

Outra forma de representatividade da igreja católica dentro das instituições de ensino era a partir do contexto material. Na imagem abaixo, por exemplo, é possível visualizar um crucifixo acima da porta, no gabinete de física. “Como se trata de indicadores, eles apontam direções investigativas e potencialidades hermenêuticas que podem ser encontradas (e também interpretadas) com maior ou menor facilidade no campo da cultura material escolar.” (ABREU JUNIOR, 2005, p. 158). Ao debruçar em um universo micro é possível resgatar as práticas existentes em uma época a partir da análise cuidadosa de detalhes que, muitas vezes passam despercebidos, mas que são capazes de fornecer inúmeras pistas, indícios e sinais capazes de reconstituir, juntamente com outras fontes, as práticas educativas da época. Desta forma o crucifixo na parede pode apontar sinais claros da presença cristã, mais especificamente da religião católica, na educação.

Imagem 2

Fotografia do Gabinete de Física. Acima da porta, um crucifixo.



Fonte: Acervo do GSA, alocado na Escola Estadual “Cônego Osvaldo Lustosa” [década de 1940].

Essa representação material é, ainda hoje, muito comum em instituições de ensino. (falar da materialidade como forma de representação)

O periódico, *O porvir* – que foi também um dispositivo educativo que serviu para transmitir as convicções do ginásio, pois seus sujeitos escolares eram os próprios produtores do periódico - aproveitou uma das edições de 1938 para evidenciar a importância da manutenção e promoção das aulas de Ensino Religioso católico para a formação dos jovens. Em suas páginas foram transcritas partes da portaria do Juiz de Menores, Dr. Sabóia Lima: “o ensino religioso é reclamado pelos verdadeiros princípios de pedagogia, como é aconselhado pelos interesses mais inadiáveis do bem social e das nossas tradições, como necessidade para a preservação moral da infância” (*O Porvir*. n. 269. 18/Abr/1938). É possível evidenciar, a partir dessa leitura, a representação que se pretendia construir em relação ao estudo religioso. Existia a crença de que seria possível redirecionar os hábitos por meio dessa disciplina, afinal, era a partir dela que se ensinavam as condutas, as boas maneiras e a moral, características que não poderiam faltar ao “verdadeiro” republicano.

Além disso, o Estatuto do GSA, desde a década de 1920, já advertia: “Adaptando por base do ensino o conhecimento da religião catholica, todos os alumnos, tanto internos como externos, são obrigados a assistir às aulas

de religião (Estatuto, 1927, p.3-4). E complementava em seu Estatuto de 1945 que um dos motivos de eliminação do estudante seria: “Quando de aluno interno, falta habitual em deveres de católico praticante” (Estatuto, 1945, p.8). Podemos perceber o Ensino Religioso como um elemento chave do fenômeno educativo no GSA, isso porque, segundo Faria Filho (2003), os conhecimentos escolares compõem uma cultura escolar e, nesse caso específico, foram utilizados necessários para expansão das práticas morais religiosas, por meio de valores e condutas que deveriam ser apreendidas pelos discentes. Ou seja, havia forças sociais que “presidiavam sua elaboração enquanto conhecimento escolarizado” (FARIA FILHO, 2003, p.89).

A forte presença da religião católica em educandários particulares e públicos não se dava somente pelas manifestações pró católica, mas também, em detrimento de manifestações de abnegação a outras doutrinas como, por exemplo, “a campanha contra o Espiritismo” (*O Porvir*, n.325, 1943). Sobre esse tipo de manifestação avessa ao espiritismo, encontramos outras passagens no periódico que evidenciam uma campanha enérgica contra qualquer religião que não fosse o Catolicismo. As demais religiões eram julgadas como formas de praticar a magia pagã, uma tentativa de manter a comunicação com seres e energias ocultas.

Manifestações espirituais estas que não acresceriam nenhum benefício espiritual ao homem, dessa forma, segundo o jornal, o culto ao Espiritismo era exercido e procurado por pessoas meramente iludidas. Em outro jornal que circulava na cidade de São João del-Rei, chamado *A Tribuna*, era também recorrente, de acordo com as pesquisas de Bassi (2012), publicações que versavam a esse respeito.

No periódico citado, foi publicada uma matéria intitulada “Espiritismo Fábrica de Loucos”, na qual, como pode ser visto no próprio título difundia-se a aversão a outras religiões. Já no decorrer do texto, assumia-se a religião católica como “oficial” na cidade e os leitores eram alertados para a necessidade de “promover uma campanha enérgica, pela imprensa local, contra o espiritismo que, a mercê da ignorância religiosa e da fraqueza de certas mentalidades, vae passando assustadoramente, nesta pacata e acolhedora terra de S. João del-Rei” (*A Tribuna*, n. 1128, 10/Julho/1932, p. 1 apud BASSI, 2012, p.45). Neste contexto, foram recorrentes as publicações que acentuavam a relação entre a Igreja Católica e a cidade de São João del-Rei, do mesmo modo em que eram efetivadas, de forma explícita, campanhas contra outros cultos. Bassi complementa que, “perante o catolicismo não eram aceitos comportamentos contrários a esta religião, ao mesmo tempo em que os demais cultos eram fortemente repreendidos e suas manifestações eram silenciadas através da imprensa local, como o caso do espiritismo” (BASSI, 2012, p.45).

Acreditamos que esse tipo de prática religiosa deva ter sido impulsionado pela crença de que se edificava no país um caráter nacionalista vinculado à doutrina espírita, refletindo “um conjunto de estratégias de legitimação que incluíam também a institucionalização da nova religião e a adoção de um discurso evolucionista” (OLIVEIRA, 2009, p.60). Além do mais, o risco de que outras religiões se tornassem fortes era possível, levando em consideração o fato de que a própria constituição de 1891 deliberava a liberdade religiosa, constando no art. 72 o seguinte texto: “§ 3º - Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum”. Nesse viés, era comum que Igreja Católica estabelecesse estratégias para difamar toda e qualquer religião que pudesse abalar sua hegemonia no plano nacional. Como descreve Julia, “as mudanças religiosas só se explicam, se admitirmos que as mudanças sociais produzem, nos fiéis, modificações de ideias e de desejos tais que os obrigam a modificar as diversas partes de seu sistema religioso” (JULIA, 1976, p. 106).

O campo pedagógico relacionado ao espiritismo foi um dos movimentos difundidos nas obras de Allan Kardec. O mestre da doutrina espírita evidenciava uma visão social transformadora. Para Kardec, a educação era um dos pilares para a constituição de um ser humano integral, a partir dela era possível estabelecer o vínculo com o desenvolvimento da moral e da intelectualidade, com o aperfeiçoamento das potencialidades do ser, isso de forma equilibrada (COLOMBO, 2001). Foi a partir dessa vertente kardecista e de outras correntes, que a pedagogia espírita se constituiu como forma de “recuperar a dimensão espiritual do homem para a educação deve[ndo] ser preservado de qualquer dominação confessional, garantindo-se a liberdade de pensamento”(COLOMBO, 2001, p.278).

Desse modo, as associações espíritas se fortaleceram pela defesa da escola pública, laica e gratuita, movimento que se consolidava contrário representações edificadas pela Igreja católica. Nesse contexto, perceberam apoio do Movimento dos Pioneiros pela Educação Nova (1932) que acusavam o estado de favorecer as escolas particulares em detrimento às públicas, isso porque o ensino particular era em sua maioria confessional, o que legitimava a atuação e o poder da Igreja Católica.

Posterior ao Manifesto dos Pioneiros, no que diz respeito ao ensino público, a Constituição de 1934 voltou a citar Deus em seu preâmbulo e trouxe novamente a possibilidade de inserir o ensino religioso nas escolas, ainda que em caráter facultativo “O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e

normais. (BRASIL, 1934). Em 1937 a disciplina voltou a aparecer na Constituição, agora eximindo a obrigatoriedade de mestres e alunos. “O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos” (BRASIL, 1937.)

Na constituição de 1946, o ensino religioso apareceu como “disciplina dos horários das escolas oficiais, e de matrícula facultativa a ser ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável”. (BRASIL, 1946.) Em 1967 e 1988 é retirado do texto da Constituição a menção a respeito da confissão religiosa e a disciplina permaneceu como facultativa, ficando “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio” (BRASIL, 1967, 1988)

Em 1961, anterior a Constituição de 1967 é criada a Lei 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. Na Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação o Ensino Religioso é mencionado conforme as Constituições de 1967 e 1988, acrescentando uma observação quanto ao registro do professor responsável pela disciplina, que deveria ser “realizado perante a autoridade religiosa respectiva. ” (BRASIL, 1961.) Esta observação a respeito do registro do professor é retirada na LDB de 1971.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação passou por mudanças no decorrer dos anos, os conflitos que foram surgindo a favor ou contra o Ensino Religioso na Educação não foram suficientes para que ele fosse retirado do currículo das escolas, ele se manteve e, por muito tempo, privilegiando apenas a religião católica. Na atualização de 1996 apresenta pela primeira vez o pluralismo religioso, mantendo a questão facultativa da disciplina, “sem ônus para os cofres públicos” oferecendo duas modalidades, a de caráter confessional ministrada por “religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas” ou de caráter interconfessional “resultante de acordo entre as diversas entidades religiosa”, que ficaram responsáveis “ pela elaboração do respectivo programa. ” (BRASIL, 1996)

No texto da LDB 9.394/96(Lei 9.475) não aparece a questão de ônus aos cofres públicos, “assegura o respeito a diversidade cultural religiosa” e veda “qualquer forma de proselitismo”. Confere autonomia aos sistemas de ensino para “regulamentar os processos de definição dos conteúdos” e as “normas para habilitação e admissão dos professores” e traz a proposta onde “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.” (BRASIL, 1996).

A LDB de 2009 defende a importância do ensino religioso nas escolas para a “formação integral da pessoa.” Em relação as religiões mencionadas no Art. 11§1º a religião católica tem seu nome citado na Lei, em contrapartida as “outras confissões religiosas” aparecem de forma genérica. É “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação” (BRASIL, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e as Constituições não foram os únicos documentos que respaldaram o Ensino Religioso nas escolas. Existe outro documento que surgiu como uma proposta de alinhamento da educação em todo Brasil. Homologada em 2017 para educação infantil e ensino fundamental e, em 2018 para o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, ainda que enfrentando forte resistência, não excluiu o Ensino Religioso do seu texto final. Com a BNCC o Ensino Religioso deixa de ser um componente curricular e passa a ser uma Área do Conhecimento, como as outras já consagradas. O texto traz a disciplina como oferta obrigatória, mas não obriga a matrícula do aluno. (BRASIL, 2017). A BNCC elabora para o Ensino Religioso os seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos Direitos Humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2017, p. 436).

Além dos objetivos a Base apresenta seis competências específicas na área do Ensino Religioso com propostas para trabalhar o respeito a si e ao outro, a valorização das diferenças e a promoção de uma cultura de paz. “A BNCC define as competências e habilidades essenciais para o Ensino Religioso, mas a organização apresentada em torno das unidades temáticas não é um modelo obrigatório” (BRASIL, 2017, p. 436). Deixando a cargo das equipes escolares a discussão da BNCC e a elaboração de seus currículos e suas propostas pedagógicas com base em suas realidades locais.

O fato de o Ensino Religioso aparecer na Base Nacional Comum Curricular como uma Área de Conhecimento consolidada, traz à tona o jogo de resistência não só da igreja Católica, que veio tecendo estratégias para sua perpetuação, mas também das demais crenças que ao longo da história foram se reinventando e resistindo a soberania do catolicismo. As múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam e constituem o corpo “social” que se estabelece e funcionam por uma produção, acumulação e circulação do discurso verdadeiro. Dessa forma, “não há exercício do poder sem certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele” (FOUCAULT, 1999, p.28).

Desta forma o Ensino Religioso foi criando estratégias para sua manutenção no campo da educação. A fundação e expansão de associações Federais e Estaduais espíritas, a legalização do estado laico e posterior separação dos poderes estatais aos da Igreja Católica, a propagação da doutrina espírita pela imprensa, a subsequente pedagogização espírita, o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova e pela efetiva laicização escolar, foram alguns dos movimentos que ameaçavam os católicos na ordem social, educacional e política. Foi nesse sentido que a Igreja Católica não mediu esforços no sentido de reagir contra qualquer doutrina que pudesse ser um risco para a sua posição de poder perante a sociedade.

Atualmente o Ensino Religioso é contemplado pela BNCC que traz em seu texto um caráter de respeito e tolerância e pluralidade religiosa. Em contrapartida deixa abertura para as adaptações locais, de acordo com a realidade de cada escola, deixando em aberto a questão da soberania ainda presente da religião católica, tendo em vista que

[...] nas escolas brasileiras de hoje o conflito tem apresentado uma peculiaridade: não é um embate entre instituições sociais em antagonismos, mas uma cisão dentro da própria escola. Embora esse discurso legal afirme o caráter laico da escola pública, seu cotidiano está impregnado de religiosidade. Preces diárias, hinos eclesiásticos em cerimônias de formatura e uma pregação moral de natureza religiosa parecem ser diários de classe. Como compreender essa distinção entre os domínios da religião – modernamente concebida como uma decisão do âmbito privado – e o da formação escolar numa instituição pública? (CARVALHO, 2011, p. única).

Dentre os embates entre poder, saber e resistência é possível destacar o longo percurso para a aceitação de diversas religiões no âmbito escolar, ver o jogo entre saber e poder estrategicamente tecido pela igreja

católica e ainda indagar se atualmente a educação pode ser reconhecida como laica ou ecumênica.

REFERÊNCIAS

- ABREU JÚNIOR, Laerthe de Moraes. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. **Pro-Posições**, v.16, n. 1, p. 145-164, jan./abr. 2005.
- AGOSTINI, Juliana. Práticas educativas do Ginásio Santo Antônio: São João del-Rei (1909-1945). 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2018.
- AZZI, Riolando. O Início da Restauração Católica em Minas Gerais: 1920-1930. **Síntese. Revista de Filosofia. FAJE**, v.5, n.14, p. 65-91, 1978.
- BASSI, Adélia Carolina. **Fragmentos do Mosaico Escola-Cidade-Nação: moralidade no grupo escolar “João dos Santos” (1930-1946)**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891.
- _____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937.
- _____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1943.
- _____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946.
- _____. **Lei nº 4.024. Lei de Diretrizes e Base da Educação**. Brasília, 1961.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967.
- _____. **Lei nº 5.692. Lei de Diretrizes e Base da Educação**. Brasília, 1971.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____. **Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Base da Educação**. Brasília, 1996.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2017. Disponível em: <<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>> Acesso em: 08 dez. 2019.
- CARVALHO, José Sergio Fonseca de. **Laicidade: educadores e responsabilidade política**. Revista Educação, ago. 2011. Disponível em: <<<https://www.revistaeducacao.com.br/>>> . Acesso em: 21 dez. 2019.
- COLOMBO, Dora Alice (Colombo Incontri). **Pedagogia Espírita: um projeto brasileiro e suas raízes histórico-filosóficas**. 340 f. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- COSTA, Alexandre José Gonçalves. **Frades na cidade de papel: a ação social Católica em São João del-Rei: 1905 – 1925**. 302f. 2000. Dissertação (Mestrado

em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira**: Católicos e liberais. 4. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1988.

DALLABRIDA, Norberto. Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolização e escolarização. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia e FONSECA, Thaís. (Org). **Historiografia e história da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo, Edições Loyola, 1996.
 _____ . **Do governo dos vivos**: Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980. Tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

_____ . **História da sexualidade II**: O uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____ . **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____ . **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

GUIMARÃES, Paula Cristina David. **“Tudo presta a quem tudo precisa”**: discursos sobre a escolarização da infância pobre veiculados pela Revista do Ensino de Minas Gerais (1925- 1930). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2011.

JULIA, Dominique. A Religião. História Religiosa. In: LE GOFF; NORA (Orgs.). **História**: novas abordagens. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

MONTEIRO, Paula. Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil. **Novos Estudos – CEBRAP**, n. 74, p. 47-65, mar. 2006.

OLIVEIRA, José Henrique Motta de. Entre a Macumba e o Espiritismo: uma análise do discurso dos intelectuais de umbanda durante o Estado Novo. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 14, Setembro / 2009. Disponível em <www.cchla.ufpb.br/caos> Acesso em 21. Dez. 2019.

VALE, A. dos S.; SILVA, G. F. da; BENEVIDES, J. R. da S.; ELEUTERIO, W. A. de L.; ARRUDA, M. A. **Do colégio Santo Antônio à Universidade Federal de São João del-Rei**: caminhos e descaminhos da sua construção. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 3., 2005 [No prelo].

REFLEXÕES SOBRE PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E IDEOLOGIA EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO MANUAL DO PROFESSOR – REPENSANDO O TRABALHO COM GÊNEROS DO DISCURSO EM NÍVEL MÉDIO¹

DANTAS, Wallace²

INTRODUÇÃO

Falar de avaliação (FREITAS, COSTA e MIRANDA, 2014) e planejamento (LIBÂNEO, 1994) não é algo inédito, porém imprescindível por ser um assunto que faz parte do cotidiano da prática docente de todo profissional que anseia uma prática pedagógica eficiente, por isso que este trabalho se torna de grande relevância por tratar justamente desse assunto, junto ao planejamento, ligado à produção dos gêneros textuais em sala de aula (MARCUSCHI, 2005).

Para tanto, o estudo que aqui é feito baseia-se nos postulados da teoria proposta por Luckesi (2002) concernente à avaliação, ao lado dos conceitos de Paula e Silva (2008). Quanto aos aspectos referentes ao Manual do Professor (doravante MP) contido no livro didático abordarei os pensamentos de Marcuschi (2005). Com isso, este estudo estará fundamentado no livro didático “Texto e Interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos”³, de Cereja e Magalhães (2005), em nível de ensino médio.

O PLANEJAMENTO, A AVALIAÇÃO E O COMPROMETIMENTO IDEOLÓGICO: REFLEXÕES

Que a avaliação deve ser um processo contínuo em sala de aula, disso todo professor já sabe e seria, até certo ponto, inútil comentar tal aspecto aqui, considerando-o uma novidade.

¹ Uma versão preliminar deste texto foi apresentada na XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – GELNE, em 2017, no Recife-PE.

² Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino - PPGLE, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, campus central. E-mail: wallace.dantas@bol.com.br.

³ É importante ser ressaltado aqui que, a escolha do livro didático, em questão, não aconteceu aleatoriamente, mas devido ao fato de ser o livro adotado na instituição de ensino onde lecionei na época desta pesquisa.

Por ser contínua, a avaliação deve ser realizada a partir de critérios que venham ao encontro da realidade dos discentes, pois creio que assim temos um trabalho adequado para a construção de cidadãos críticos em todos os momentos necessários para a expressão de ideias e opiniões. Falo crítico, no sentido de que, conforme Luckesi (2002), a avaliação proporciona a criação de seres humanos inseridos criticamente dentro de uma sociedade. Mas para que isto possa acontecer de fato, o trabalho do professor deve encaminhar-se de forma a priorizar tal assertiva que implica em escolhas de métodos adequados à realidade de cada aluno e, conseqüentemente, a sua capacidade enquanto construtor do conhecimento em sala de aula.

Evidentemente, como estou a falar de avaliação, esta não pode ser considerada de forma separada do planejamento que deve ser priorizado em todo e qualquer momento de criação didática por parte do educador. Creio nele como um exercício intencional no qual o docente projeta seus objetivos, seus fins e com isto procura alcançá-los. Devido a isso, o planejamento não pode ser entendido como uma atividade neutra, mas constituída de comprometimento e responsabilidade, portanto ideologicamente constituída⁴ (LUCKESI, 2002).

Por ser ideologicamente constituído, de forma alguma pode ser tido como uma atividade dissociada da capacidade crítica-reflexiva do ser que dele faz uso, pois este deve considerar de todas as formas cabíveis os participantes do processo avaliativo. Para tanto, deve planejar de forma adequada os fins aos quais se pretende chegar, visando um resultado significativo no processo ensino-aprendizagem. Com isso, à luz do pensamento de Luckesi (2002), o momento do planejamento deve ser entendido como uma ferramenta que auxilia o indivíduo socialmente constituído no percorrer de suas atitudes, considerando o êxito em conseguir os resultados almejados.

Partindo desse aspecto social, que ao mesmo tempo em que é social torna-se político, devemos considerar o aspecto técnico que corresponde ao modo adequado de elaboração do plano que constituirá a aula, ou seja, a perfeição do projeto em si, aspecto esse tão relevante para muitos educadores, mas que até certo ponto deve ser considerado, desde que não fuja da realidade dos educandos.

É com essa realidade que convivemos atualmente: a de que devem ser valorizadas formas, modelos, esquemas de planejamento, muitas das vezes distante da realidade da clientela que será atendida. Os que assim fazem desconsideram o ato político, que é o ato de planejar e que deve estar

⁴ Por ideológico entendo um conjunto de valores que delimita um modo de agir, sejam valores conservadores ou revolucionários. (LUCKESI, 2002, p. 107)

condizente com o contexto sócio-histórico de todos os envolvidos. Vislumbrando essa realidade tão caótica em nosso sistema educacional, Luckesi (2002, p 110) já diz que “seja no nível teórico, ou prático, não se tem observado uma preocupação com as finalidades político-sociais do planejamento.(...)” Na maioria dos casos, o que acontece é apenas o cumprimento de um conjunto de metas sem um aporte teórico adequado para a realização do planejamento que, em diversos momentos, acontece em reuniões periódicas – sejam mensais, bimestrais, semestrais, enfim – para um preenchimento de folhas, dos diários atrasados ou apenas para trocas de planos de um ano letivo para outro, desconsiderando que cada ano surge um novo desafio a ser enfrentado.

Tal realidade deve ser desconsiderada, porque necessitamos de eficiência, compromisso, preparação e esses itens não estão disponíveis nos usos de recursos tecnológicos – que em muitos casos ajudam bastante - , mas o aspecto social, político e científico devem permear a construção do planejamento, pois

Importa que a prática de planejar em todos os níveis – educacional, curricular e de ensino – ganhe a dimensão de uma decisão política, científica e técnica. É preciso que ultrapasse a dimensão técnica, integrando-a numa dimensão político-social.

O ato de planejar, assim assumido, deixará de ser um simples estruturar de meios e recursos, para tornar-se o momento de decidir sobre a construção de um futuro. Será o momento de dimensionar a nossa mística de trabalho e vida. (LUCKESI, 2002, p. 115)

E é nessa perspectiva de construir um futuro brilhante tanto para os alunos, quanto para o próprio professor, que deve estar alicerçado o ato de planejar, complementado pela avaliação, por serem elementos indissociáveis na construção do conhecimento em sala de aula, pois, afinal de contas, como deixam claro Paula e Silva (2008, p. 103) “o docente deve ter um papel de mediador, não de repassador de conteúdos, como fazem as gramáticas tradicionais e mesmo as didáticas. (...)”. Tal construção/mediação deve acontecer de forma que venha suscitar o aluno ao raciocínio, à reflexão, à análise e à crítica, onde tais competências devem ser “cobradas” na avaliação. Daí o motivo de o planejamento ser condizente com a eficácia da prática docente ao lado da avaliação que deve atender às reais limitações e desenvolturas dos alunos para que o professor não corra o risco de ir ao extremo: de um lado não ser suficiente no debate e na transmissão do conteúdo, e na atividade avaliativa exigir além, ou na explanação ser um notável ministrante, mas existir uma escassez de

qualidade nas questões proposta na atividade. Muito embora, tal extremismo refere-se a um entre tantos, pois como falei inicialmente e como todos já sabem, a avaliação, no mínimo, deve acontecer de forma contínua, pois muitos outros aspectos – já mencionados aqui - devem ser considerados.

Uma avaliação contínua implica, acima de outras considerações que dispensarei neste artigo, uma avaliação multicultural e pluricultural. Nas palavras de Santos e Canen (2014), uma avaliação não pode ser excludente, no entanto, deve abarcar a realidade dos discentes envolvidos e que deve ser compreendida como parte didática do trabalho do professor, que perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem do educando envolvido na aula que fora devidamente planejada pelo professor que tem cuidado e zelo pelo exercício da profissão.

Concordo, ainda quanto ao aspecto avaliativo, com Santos e Canen (2014) quando afirmam que a escola precisa ser encarada como um espaço multi/pluricultural, principalmente quando se pensa na reconfiguração do ato pedagógico, inclusive no tocante à avaliação, porque, para esses autores, é através desse tipo de avaliação que “poderá ser delineado, construído e ressignificado não só o currículo escolar, mas todo o processo ensino-aprendizagem.” (p. 55)

A AVALIAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO: O MANUAL DO PROFESSOR

Para muitos professores, o planejamento é algo do passado devido ao fato de que já o tem no livro do professor. Para tanto, basta apenas “consultar” o Manual do Professor (doravante MP) para que encontre as suas aulas prontas e acabadas, ou ao menos algumas delas. Porém, vale ressaltar, que o que temos no MP são informações que podem auxiliar – caso o docente saiba delas fazer uso – no preparo das aulas, sejam em nível de plano de aula ou de curso, por exemplo. Com isso, as informações que se encontram no MP são subsídios para o trabalho do professor que, muitas das vezes deve fazer adaptações para que o seu trabalho possa condizer com a realidade de seus educandos.

Entretanto, os docentes que utilizam o MP devem ter cuidado ao utilizá-lo, pois pode se mostrar uma arma poderosa para o comodismo, sem contar, obviamente, com algumas informações que fogem à realidade educacional vigente. Visto isso, consideramos aqui, o MP do livro “Texto e Interação” observando a parte comentada da avaliação referente ao trabalho com gêneros do discurso.

No MP deste livro didático⁵, inicialmente, os autores afirmam que uma avaliação na perspectiva de gêneros deve ocorrer de forma diferente considerando o aspecto de exigência para a elaboração de um determinado gênero. Em outras palavras, para cada produção tem-se – ou ao menos se deveria ter – uma forma de avaliação diferente, pois cada um desses gêneros textuais possui uma realidade de produção distinta, tornando, com isso, complexo o seu processo avaliativo. Complexo, no sentido de que, fazendo uso de um procedimento que venha incluir os educandos, o professor deverá buscar meios de avaliação eficazes para tal.

É nesse momento que entrará o que já defendi no item anterior, pois se estamos a falar de produção de gêneros a partir da real necessidade de uso, faz-se necessária uma avaliação política e social, pois se o social muda, os gêneros também, e, conseqüentemente, a avaliação, e esta deve acompanhar tal processo de mudança para ser condizente com o real. Penso, neste momento do trabalho aqui analisado, que a avaliação que extrapola os limites da sala de aula, ou seja, uma avaliação cultural, que compreende e entende o contexto no qual o aluno está inserido, não sendo, portanto, excludente, é de grande valia para o trabalho com os gêneros discursivos.

Não se pode, de forma alguma, dissociar gêneros discursivos do seu contexto de produção⁶, portanto, não me é conveniente fazer uso de outro tipo de avaliação, a não ser que venha desconsiderar o social e o político em sala de aula. Creio que deve existir, acima de tudo, um comprometimento ideológico por parte do docente quanto ao avaliar seus alunos, pois em cada produção de gênero há, mesmo que indiretamente, um pouco de ideologia de seus produtores⁷.

Para os autores do referido livro didático, mesmo afirmando que o processo avaliativo transcende correções gramaticais e coisas do tipo, apresentam um trabalho apenas inicial a partir do momento em que fazem uso de atividades didáticas escritas que culminam na caracterização do gênero em estudo, pois creio que por mais que os gêneros possam ter características universais (considerando cada um com suas particularidades),

⁵ Para vê a parte referente à avaliação consulte o anexo. No geral, é apenas essa parte que me interessa neste estudo.

⁶ É importante esclarecer, neste momento, que a perspectiva que penso para o trabalho com gêneros em sala de aula, sendo, portanto, compatível com a abordagem que exponho neste artigo, é proveniente das ideias do chamado “Círculo do Bakhtin”, em especial a abordagem dialógica do discurso. Como não é meu objetivo propor uma reflexão sobre os ditos bakhtinianos, sugiro apenas, para aprofundamento, a leitura da obra “Os gêneros do discurso” de Mikhail Bakhtin, publicado pela editora 34, com tradução do professor Paulo Bezerra diretamente do russo, em 2016.

⁷ Um exemplo que menciono neste momento é o trabalho com o gênero dissertação-argumentação. Um mesmo tema trabalhado em sala de aula pode suscitar divergências de ideias.

podem sofrer alguma modificação dependendo de onde estão sendo produzidos, por quem e por quê, assim, o procedimento avaliativo sugerido no MP do livro didático em questão permite, até certo ponto, uma objeção dos educandos quanto ao ato de avaliar, podendo sugerir correções, críticas etc.

Para Cereja e Magalhães (2005, p. 9) “em vez de o professor assumir o papel de leitor e juiz exclusivo do texto do aluno, convém que se abra o leque das interações (...)”. Essas interações, obviamente, darão margens a debates e discussões as mais diversas no tocante aos elementos constitutivos do gênero em questão, pois poderão existir alunos que tenham contatos com determinados gêneros e outros não, criando, assim, uma situação de desigualdade em sala de aula. Falo isso partindo do princípio de que, se o educador na função de facilitador, mediador do conhecimento seguir “ao pé da letra” o que sugere o livro didático, dependendo da classe social predominante de seu alunado, estará desconsiderando a realidade desse, visto o fato de que muitos não possuem contatos com o texto teatral, o debate regrado público, o texto de divulgação científica, o artigo de opinião, o editorial, dentre outros gêneros sugeridos no livro didático em análise⁸.

Em tudo isso observo a ideologia tanto no aspecto referente aos discentes quanto ao docente, pois ambos os casos devem ser considerados, por isso que o professor que queira realizar um trabalho envolvente deverá possuir um posicionamento ideológico no tocante ao trabalho com gêneros do discurso. Daí a complexidade está presente neste processo!

Marcuschi (2005) citando Soares (1999) afirma que no processo avaliativo é tarefa do professor “provocar, apoiar e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos” (Soares, 1999:35)⁹. Marcuschi (2005) afirma que deve existir um processo de reelaboração tanto na construção do planejamento quanto e, principalmente, no processo avaliativo para que não se venha excluir ou desconsiderar a realidade de determinado aluno. O referido autor nos diz que tal comportamento

Implica, por parte do docente, ações de reelaboração e transposição didática, entendida, como a transformação que os saberes sistematizados pela humanidade sofre,

⁸ É importante, com relação a esses gêneros citados, considerar os suportes que os possuem, pois muitos deles fazem parte, apenas de uma parcela da sociedade, ou seja, a classe dominante.

⁹ SOARES, Edla. Curso normal: caminhos no percurso da formação dos educadores. In: MARCUSCHI, E. **Formação do educador, avaliação & currículo**. Recife: Universitária, 1999, p. 13-50.

tendo em vista objetivos de ensino e aprendizagem. (p. 140)

Por isso que, a proposta de avaliação sugerida no MP do livro didático em análise deve ser revista pelo mestre (não apenas neste livro, mas em qualquer outro adotado pelo professor e/ou pela escola), pois deve se adequar à realidade educacional vigente da turma com a qual se trabalha, pois o professor que seguir a risca tal trabalho sugerido no MP corre o risco de estar desenvolvendo um trabalho distante de sua realidade – somada às sugestões, por exemplo, deste MP, o processo avaliativo apresentado por Santos e Canen (2014) me parece ser fecundo, considerando, inclusive um processo dialógico no ensino e na aprendizagem do educando. Deve então existir um temor quanto a este trabalho, pois o mesmo não pode acontecer em meio a vários embargos e desencontros. Como está sendo sugerido no MP, o aluno deve criticar, sugerir, rever, mas sabemos que para isso ele deve estar munido de um conhecimento que, muita das vezes, nem mesmo o professor possui. Antes de partir para um processo avaliativo referente aos alunos, o docente deve avaliar-se, pois em nenhum momento este pode fugir de sua realidade e da realidade de seus educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU DA NECESSIDADE DE (RE)PENSAR (SOBRE) AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO, COMPROMETIMENTO IDEOLÓGICO NO TRABALHO COM GÊNEROS DO DISCURSO

Partindo de uma realidade gritante – de que o MP, em sua maioria, é tido com um trabalho pronto e acabado e não como subsídio para a prática docente – este trabalho sugere alternativas reais e práticas para que o trabalho com gêneros venha ser realizado com esmero em sala de aula. Deve existir um posicionamento ideológico quanto à realização das atividades referentes a eles, além de um planejamento sistêmico e uma avaliação também cercada de ideologias, uma avaliação multi e pluricultural.

Em nenhum momento devem ser desconsiderados a realidade dos alunos, o mundo em quem eles se inserem e suas limitações como, também, suas oportunidades de crescimento. No entanto, reafirmo que o planejamento do professor antes de chegar à sala de aula com a aula “pronta” é de extrema importância para o trabalho com gêneros do discurso.

É um debate travado aqui, mas que está longe de ser encerrado, porque há uma necessidade de ressignificação nas/das aulas de produção textual (considerando o que mencionei no decorrer deste texto), principalmente no ensino médio nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Texto e Interação**: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2005, p. 1-16. Manual do Professor. (Ensino Médio).
- FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes Noé da; MIRANDA, Flavine Assis de. Avaliação educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**. v. 06, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, Elizabeth. Os Destinos da Avaliação no Manual do Professor. In: **O Livro Didático de Português**. DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.) 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 139-150.
- PAULA, Anna Beatriz. SILVA, Rita do Carmo Polli da. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa**. Curitiba: IBPEX, 2008.
- SANTOS, Ana Paula Silva; CANEN, Ana. Avaliação Escolar para a aprendizagem: possibilidades e avanços na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 06, n. 16, p. 53-70, jan./abr. 2014.

ANEXO A - A AVALIAÇÃO

Um trabalho de produção de texto organizado a partir da perspectiva de gêneros textuais e da textualidade deve levar em conta critérios de avaliação específicos.

Se, antes, a avaliação dos textos produzidos era feita com base em critérios gramaticais e literários – por exemplo, linguagem de acordo com a variedade padrão, vocabulário culto e emprego de recursos literários -, quando se trabalha a partir da perspectiva de gêneros, a avaliação deve levar em conta critérios diferentes, relacionados aos gêneros.

Por exemplo, ao ler uma notícia produzida pelo aluno para um jornal escrito, o professor deve se perguntar: Essa notícia apresenta um tema, uma estrutura (lead + corpo ou desenvolvimento) e uma linguagem (variedade padrão menos ou mais formal e impessoal) adequado ao gênero, ao veículo (jornal escolar, jornal do bairro) e ao tipo de leitor? Em caso de re-escrita, qual desses fatores precisaria ser modificado para que o texto atendesse plenamente aos objetivos do exercício?

Quanto ao número de correções, são conhecidos os casos de escolas e

professores que praticamente abandonam o trabalho com produção de textos em virtude do acúmulo de trabalho que essas produções demandam para avaliação.

Esse problema decorre de outro, maior, que é a concepção convencional que se tem da avaliação, quase sempre confundida com correção gramatical e nota.

Não é necessário que o professor corrija todas as produções de texto. Como parte de um processo, a correção exclusivamente gramatical, ou a que procura atender a uma exigência burocrática de atribuir nota, pode ser até negativa para o aluno que ainda está desenvolvendo sua capacidade de produção verbal escrita. É necessário que o professor avalie o processo pelo qual passa o aluno individualmente e a classe como um todo e interfira nesse processo, a fim de fazer ajustes necessários.

Em vez de o professor assumir o papel de leitor e juiz exclusivo do texto do aluno, convém que se abra um leque de interações: os próprios alunos podem ler, analisar e criticar o texto dos colegas, sugerir mudanças, questionar trechos obscuros, etc. Não há o que temer: na condição de leitores, os alunos normalmente são tão ou mais críticos em relação ao texto do colega do que em relação ao próprio texto. O produtor do texto, por sua vez, tendo diferentes leitores, verá mais sentido em seu trabalho e passará a ajustá-lo a esse público.

Além disso, é importante que o aluno aprenda a avaliar o próprio texto, desde que devidamente orientado sobre os critérios a serem observados – aqui apresentados nas orientações dos boxes de autoavaliação (“Avalie sua reportagem”, “Avalie seu conto”, etc.) -, e crie o hábito de re-escrevê-lo, se necessário, para adequá-lo à finalidade do gênero trabalhado.

(CEREJA e MAGALHÃES, 2005, p. 09 – Manual do Professor)

OBSERVATÓRIO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: A ARTE COMO FORMA DE RESISTÊNCIA

SANTOS, Luciene de Sousa¹
CARMO, Maria Cláudia Silva do²

PARA INÍCIO DE CONVERSA: O PROFESSOR-CONTADOR DE HISTÓRIAS

Educar alguém é introduzi-lo, inicia-lo numa certa categoria de atividades que se considera como dotadas de valor [...], não no sentido de um valor instrumental, de um valor como meio de alcançar uma outra coisa (tal como o êxito social), mas de um valor intrínseco [...] Ou ainda é favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e de atitudes que se consideram como desejáveis por si mesmas, é conduzi-lo a um grau superior [...] de realização (FORQUIN, 1993, p. 65).

Assim como o contador de histórias educa por meio das histórias e da relação que elas constituem com seus ouvintes, o professor também educa através da relação pedagógica estabelecida com seus alunos. Partindo dessa premissa, desenvolvemos oficinas formativas, por meio do componente curricular “EDU925 – Formação de Contadores de Histórias: Conta Comigo!”, procedimentos que se colocaram no território do ensino e da contação de histórias. De modo algum, esses procedimentos redundaram em artificialidade, considerando que um dos legados que recebemos da tradição oral foi, no nosso entendimento, “[...] De encantamento em encantamento, o texto da tradição oral faz-se fonte de sabedoria e ensinamento”. Essas oficinas nos renderam elementos para compreender as relações entre o professor e o contador de histórias e o tipo de educação gerado pelo fazer híbrido de professor e contador de histórias.

Nosso percurso nessa “oficina”, desde sua instalação, foi indicativo de que o que as narrativas propiciam a formação do “professor-contador de histórias”. Elas são capazes de promover um exercício de inclusão, em que

¹ Professora adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS; Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. E-mail: lucienesantoz@gmail.com

² Professora adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS; Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. E-mail: mcarmo9@yahoo.com.br

estudantes de licenciaturas diversas – “como são diversas as pessoas com as quais nos relacionamos no mundo, dentro e fora da sala de aula.” (SISTO, 2012, p. 11) – exercitam entre si o binômio fala e escuta, espalhando as histórias que os rodeiam e as suas diferenças.

A narrativa tem o poder de ensinar, seja diretamente, como é o caso das fábulas e a moral que elas encerram, seja de maneira subliminar. Por meio delas, são reveladas questões culturais, que denotam o modo de pensar de um povo, e questões étnicas relativas às raízes que sustentam a formação de qualquer indivíduo.

O contador de histórias, em seu ofício, apresenta, mediante suas narrativas, posicionamentos a favor da cidadania – a exemplo do respeito pelos direitos humanos, pelas questões de gênero e pela diversidade, que tanto demarcam a luta das minorias – e faz isso porque tem como matéria-prima a sabedoria ancestral, que se baliza pela justiça.

As narrativas orais integram, socializam, aproximam os diferentes. Por isso, é importante que a função de professor coexista com a de contador de histórias. Quando revestido de contador de histórias, com verdades herdadas de seu repertório de contos e de posse das qualidades estéticas da arte da contação, o professor tem condições de interagir com o outro em seus processos de narração e de escuta de si.

Entretanto, cabe perguntar: em que se assemelham esses dois profissionais da palavra? Em primeiro lugar, professor e contador de histórias desenvolvem seu ofício de gente para gente, com gente – as pessoas com quem necessariamente têm de interagir para fazer circular informações e saberes, produzir conhecimentos e constituir valores. Se atuarem pela via do afeto e da sensibilidade, as semelhanças entre eles se ampliam.

Um professor envolvido com narrativas, como acontece com o contador de histórias, inclina-se a desenvolver também disposição para a “dimensão educativa da palavra” (MATOS, 2005), o que ultrapassa o espaço da escola e se coaduna com a função social da educação prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96):

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sabemos que, nas sociedades de tradição oral, os contadores de histórias fazem uso da palavra em sua dimensão educativa. E fazem isso através da oralidade, reconhecida por eles como o principal veículo de transmissão de saberes. Hoje, porém, o contador de histórias tem consciência de que o sujeito já nasce imerso na sociedade da escrita, influenciado por uma oralidade secundária, na expressão de Ong (1998), fortemente demarcada por suportes tecnológicos que difundem voz e imagem em dimensões diversas. Eis aí o desafio de quem tem a pretensão de educar por meio das histórias. Nesse sentido, um professor, quando é também um contador de histórias – tomado pelo desejo e vontade de querer revelar sua condição de narrador, “uma vocação”, na perspectiva de Rubira (2006) –, habilita-se para alcançar essa dimensão educativa da palavra:

Falamos de uma vocação não no sentido de se ter um dom dado pronto e acabado que, portanto, dispensa qualquer esforço para que se usufrua dele, mas no sentido mesmo de um chamamento (*vox anima*), ao qual não se pode ignorar porque ele grita em nós, clama por nós, reclamando-nos uma ação. Há de se ter dentro de si uma grande vontade de se comunicar com o outro, de partilhar ações comuns que resultem no aprendizado, no ensinamento desse outro. (RUBIRA, 2006, p. 18).

Professores e contadores de histórias são guardiões da palavra e, quando se misturam, constroem, por meio das narrativas, um movimento de fala e escuta entre os seus interlocutores – seus alunos. Quando descobrem é o contador de histórias que vive em si, fazem-se portadores de toda sorte de gestos culturais e palavras. E, para isso, não há receitas nem fórmulas, tampouco um jeito milagroso que provoque esse híbrido. O que há é um caminho metodológico composto por modos de narrar que saíram dos livros de outros contadores de histórias, é o repertório e a performance de contadores que se apresentam em espaços diversos, é o processo de descoberta desse narrador que mora em cada um na sua ancestralidade, o que se revela mediante um estilo pessoal que provoca e visibiliza potencialidades encobertas e provoca aprendizagens.

E nesse processo de aprendizagem, o “pedagogo-contador de histórias”, ao tempo em que se forma pela via das narrativas, também o faz com a “gente das maravilhas”. Isso faz com que ele perceba que não existe um padrão de contador. Contador é um ofício plural, daí a propriedade da expressão “gentes das maravilhas”, indicativa da multiplicidade de pessoas que se ocupam do ofício de contar histórias. Essa percepção é educativa,

porque propicia a esse “aprendente” a compreensão de que seus alunos fazem parte do universo de pessoas com histórias singulares e que também merecem expressar suas singularidades, inclusive na forma de narrar seus textos.

Assim como aprende a narrar com a ajuda das potencialidades e características que tem – responsáveis pela construção de um estilo –, também cada criança, jovem ou adulto encontra um jeito próprio de construir seus processos de aprendizagem. E eis a proposta de educação na qual se sustenta a palavra educativa do contador de histórias:

Numa proposta de educação ampla – e por ampla entendemos, como Costa³, uma educação interdimensional, ou seja, na qual as diversas dimensões constitutivas do ser humano, a saber: o lógos (razão), o páthos (sentimento), o éros (corporeidade) e o mythos (espiritualidade), sejam trabalhadas de forma equilibrada e harmônica –, a “palavra” do contador tem lugar garantido (MATOS, 2005, p. 140).

Mesmo se localizando no universo das artes cênicas, a arte de contar histórias vem, no nosso entendimento, ocupando o espaço de quem se preocupa em educar com arte. Isso porque, na arte da contação, o profissional da educação, em especial o professor, é convidado a expandir um conhecimento interdisciplinar e observar a realidade à sua volta com a sensibilidade de quem faz cultura. Por meio de histórias, as pessoas encontram lentes para enxergar com mais acuidade seu processo de autoconhecimento e de compreensão do momento histórico em que a sociedade se encontra. Para isso, o sujeito em formação na arte de contar histórias, precisa se portar como parceiro, aquele que propicia meios e torce para que a criatividade do outro aflore, condições importantes para o estabelecimento de espaços de confiança, o que pode, na compreensão de Matos, “ajudá-los a sair do medo, do torpor e da confusão, para entrar em contato com o próprio processo criador.” (2012, p. 112)⁴.

Matos (2012) associando a arte de contar histórias com a educação, na perspectiva da dimensão formativa, afirma que o desenvolvimento humano, seja ele razão, sentimento, corporeidade ou espiritualidade, se

³ COSTA, Antonio Carlos Gomes da, **Folha de São Paulo**, 29 jul. 2003, Suplemento Sinapse, nº 13.

⁴ MATOS, G. Mergulhados em Beleza: a arte de contar histórias e a arte-educação. In: MORAES, Fabiano; GOMES, Lenice. (Org.). **A arte de encantar** – o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez, 2012, p. 111-131

realiza através da arte de viver. Cita a expressão usada por Hampaté Bá “do berço ao sarcófago”, para expressar a ideia harmoniosa de “educação formativa”, que começa quando o indivíduo nasce e segue com ele até o final da vida.

Essa é a educação que desejamos para as nossas escolas de Educação Básica. Trata-se de uma escola cuja proposta pedagógica adote, entre outras coisas, a cultura como um elemento iniciador do processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que a história da formação de um contador de histórias começa antes mesmo que ele aguce o desejo de contar profissionalmente suas próprias narrativas, pela voz de muitos outros sujeitos que compartilharam com ele os momentos que passaram diante dos livros de literatura e das narrativas orais: pais, parentes, amigos, professores e colegas. Assim, o postulado de Bakhtin (apud Koch, 1993, p. 15-16) fez-se presente em todos os momentos de desenvolvimento da sua formação: “Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade.”

A narrativa encena, dramatiza essa relação expressa por Bakhtin. Por meio dela, o sujeito é, ao mesmo tempo, projeção de si e do outro, porque nenhum discurso provém de um sujeito adâmico que, num gesto inaugural, emerge a cada vez que fala ou escreve, como fonte única do seu dizer. Segundo essa perspectiva, o conceito de subjetividade se desloca para um sujeito que se cinde porque é átomo, partícula de um corpo histórico-social no qual interage com outros discursos dos quais se apossa, ou diante dos quais se posiciona (ou é posicionado) para construir sua fala. Com essa certeza, o desenvolvimento das atividades, com a contação de histórias em sala de aula, foi pautado e sustentado na esperança de que se faça utopia o que diz Chiappini e Marques (1988, p.48): “é essa vivência do grupo que pode habilitá-lo para a descoberta do significado do texto (oral) e das relações sociais dentro e fora da escola.”

Isso, por certo, não dispensa quem trabalha com contação da construção de seu repertório de narrativas, de suas preferências, da condição de segurança para saber de onde partir para desenvolver uma proposta de formação pelo dialogismo: as personagens que deixaram suas marcas, os cenários que desafiaram o tempo e permaneceram intocáveis na memória, os enredos recontados e ressignificados com riqueza de detalhes – tudo isso, possivelmente, impactará os que estão em seu entorno, especialmente seus alunos. Lacerda (2001, p.221), em seu texto “Os peixes de Schopenhauer: leitura e classe pensante”, afirma que sua escolha pela literatura é oriunda, em especial, das aulas de alguns professores: “cada um deles me envolveu em sua própria paixão e arrebatamento peculiar.” No caso do “professor-contador de histórias”, se ele não possui esse repertório, se nada ficou

guardado em sua memória afetiva, se não tem gostos e preferências por um conto de autor ou de domínio público, se não compartilha títulos, nomes, histórias com os seus alunos, como poderá mediar dialogicamente os muitos sentidos provocados pelas histórias?

Para Bakhtin (2003, p.410):

[...] não há a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, [...] podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

No contexto dialógico em que os momentos de suspense de uma história aparecem sob forma de tristeza de uma personagem, a angústia de uma situação, o envolvimento acaba ocorrendo, de quem conta e de quem ouve, intensificando a experiência da narrativa e seus impactos no grupo. Esse ponto é essencial, considerando que a pessoa humana não é apenas dotada de razão. A alegria e o riso se afastam da escola, pelo menos na hora de efetivar o currículo oficial. A conversa, o bom humor, a risada e a descontração são, por vezes, tomados como “falta de aula” pela administração da escola e, muitas vezes, pelos próprios professores, reproduzindo a lógica da divisão do trabalho, da separação entre prazer e produção, típicos da sociedade capitalista, conforme enfatiza Chiappini e Marques (1988, p. 48).

E é na contramão dessa divisão entre lazer e labor que se encontra a arte de contar histórias, provocadora de alegria no processo educativo, localizada no cerne de uma educação sustentada pelo afeto e pela sensibilidade, responsável, ao lado das outras artes, pela construção de uma poética dos processos de ensino e aprendizagem. Mas, para que essa alegria seja reconhecida no processo educativo, é preciso que o professor se reconheça como alguém que, ao mesmo tempo em que educa, é também educado, já que vive num círculo de relacionamentos. Esse círculo, segundo

Freire (1996, p. 26), permite “a presença de espíritos livres, criativos, libertos da cadeia de comando que assola e conforma nossa educação. [...] percebe que ensinar e aprender não pode se dar fora da procura, da boniteza e da alegria.” [...] e que a educação deve ser estética e ética”

SOBRE O OBSERVATÓRIO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: EDUCAÇÃO, SABERES E RESISTÊNCIA

Apresentaremos a partir de agora, uma experiência desenvolvida na Universidade Estadual de Feira de Santana, por meio da Pró-Reitoria de Extensão que permite compreender como “somos capazes de criar, recriar nos processos de formação — e em todos os processos de Educação — de “sentir” as necessidades existentes e as possibilidades de ação em contextos dos mais difíceis” (ALVES, 2017, p. 16).

Trata-se da implementação de um Programa de Extensão que vê na arte a sua principal aliada para criar outros caminhos e lutar por agendas coletivas que priorizem a reinvenção de outros currículos com abertura para formações fundadas em um novo modo de resistência: o Observatório de Contação de Histórias, ligado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Oraís da UEFS.

Entendemos o Observatório de Contação de Histórias enquanto dispositivo de resistência, de força criadora e, ao mesmo tempo, transgressora capaz de manifestar por meio da narração, outros modos de existir e de reexistir no processo formativo do narrador oral rompendo com práticas homogeneizantes.

Falar da arte de narrar como um movimento de resistência articulado com as inquietações sobre o panorama curricular atual e suas ressonâncias na formação é um desafio e ao mesmo tempo um exercício de olhar para a nossa própria história, onde a arte sempre encontrou uma forma de escoar, mesmo em meio a ditaduras, golpes políticos e estados de exceção. A arte tem funcionado ao longo dos anos como um espaço de dialética, promotora de um discurso de “esperança e possibilidade, como pré-requisito para a resistência” (GIROUX, 1986, p.11) que pode ser aprendida e praticada no contexto do desenvolvimento e da vida das pessoas.

Por isso, o Observatório de Contação de Histórias insiste em promover momentos de narração e escuta sensível de contos da

tradição oral, responsáveis por passar adiante a memória de homens e mulheres que em outros tempos resistiram pelo viés da arte.

O Programa Observatório de Contação de História em espaços etnoformativos (resolução Nº 123/2017) é uma ação de extensão, dos Grupos de Estudo e Pesquisa “FORMARSER” e “Poéticas Oraís”, que visa profissionalizar contadores de histórias residentes da UEFS e, ao mesmo tempo, formar interessados na arte da narração oral que possam desdobrar esse ofício na formação de outros sujeitos, tanto na ação artística quanto na formação e na pesquisa sobre o tema. Para isso, empreende dois projetos de extensão e um de pesquisa. O primeiro deles é o Grupo Residente de Contadores de Histórias da UEFS - Feira de Santana – Bahia que se constitui em um grupo de contadores de histórias formado por estudantes da graduação e membros da comunidade interna e externa da UEFS, que já fizeram o curso de extensão na área ou a disciplina optativa EDU 925 Formação de Contadores de Histórias: Conta Comigo! O objetivo aqui é desdobrar a arte de contar histórias na formação de outros interessados, tanto na ação artística quanto na pesquisa sobre o tema em espaços etnoformativos. Desejamos, ainda, profissionalizar esses residentes para que possam se sustentar, por meio do ofício da narração oral. O segundo projeto é o Ateliê de Narração Oral “Dois Passarinhos” que cuida da formação de um grupo de crianças que desejam narrar oralmente e estão na faixa etária dos 07 aos 12 anos, oriundos do Centro de Educação Básica da UEFS (CEB). Esse grupo atua na Brinquedoteca e em espaços etnoformativos como disseminadores da formação de plateia, da cultura popular e do interesse pelo mundo literário.

O terceiro projeto se intitula Cacimba de histórias: vidas e saberes dos Contadores de Histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia e se configura em uma pesquisa que tem como objetivo investigar e dar visibilidade a narradores orais tradicionais que se encontrem no interior da Bahia, reconstituindo as suas histórias de vida e de formação como contadores de histórias, bem como registrando seus repertórios e disponibilizando-os por meio de um repositório que se configure em conteúdo aberto na rede.

Espera-se com esses projetos que os envolvidos ampliem conhecimentos necessários para o crescimento pessoal e, no caso dos adultos, também profissional, por meio da palavra oral e da

aprendizagem colaborativa. Assim, deseja-se que a UEFS alcance os espaços etnoformativos que anseiam pela participação dos contadores de histórias em suas atividades e ajudem a manter viva uma tradição que tão bem representa as manifestações culturais do Brasil.

Por fim, acreditamos que a arte sempre resistiu aos governos porque a sua matéria prima é a vida do povo, são as questões sociais e os modos de (re) existir que sustentam as sociedades. Com o currículo e a formação não seria diferente e, é por isso que o Observatório de Contação de Histórias acredita em uma formação revolucionária como tão bem afirmou Maiakóvski em sua frase antológica “sem forma revolucionária não há arte revolucionária” (BRITO, 1972, p. 67).

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Rev. Bras. Educ.** v. 22, n.71, 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, Lei nº 9394 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC 1996.
- BRITO, M. S. **As metamorfoses de Oswald de Andrade**. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1972.
- CHIAPPINI, L. M. L.; MARQUES, R. M. H. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- FORQUIN, J-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- KOCH, Ingedore Grundelf Villaca. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.
- MACEDO, R. S. et al. (Org.). **Currículo e Processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- MATOS, G. Mergulhados em Beleza: a arte de contar histórias e a arte-educação. MORAES, Fabiano e GOMES, Lenice. (Org.). **A arte de encantar – o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MATOS, G. A. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus, 1998.

RUBIRA, Fabiana de Pontes. **Contar e ouvir estórias:** um diálogo de coração para coração acordando imagens. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** Chapecó: Argos, 2012.

POR ENTRE SINAIS E NÚMEROS: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA

FAVACHO, Marcileno de Sousa¹
LOBATO, Huber Kline Guedes²
MOURÃO JR., Orlando Sérgio Pena³

INTRODUÇÃO

A educação de Surdos no âmbito escolar no ensino regular tem sido um assunto bastante preocupante para a classe docente das escolas públicas brasileiras, que de imediato deparam-se com as barreiras impostas na comunicação entre Surdos e ouvintes.

A escola inclusiva trabalha por meio de estratégias metodológicas aplicadas a todos os alunos nas diversas disciplinas. No que tange ao desenvolvimento escolar do Surdo, uma das maiores dificuldades de aprendizagem encontra-se na área da matemática, que precisa ser flexibilizado de modo a garantir acessibilidade ao currículo, pois o ensino deveria ocorrer por meio da Libras, mas nem sempre o professor do ensino regular tem domínio dessa língua, isso inviabiliza a aquisição dos conteúdos curriculares, dentre ele, da linguagem matemática.

Além da barreira comunicativa, outros fatores podem ser analisados nesse contexto, um deles diz respeito à formação dos docentes atuantes nas escolas regulares de ensino que precisam de formação na área da Libras para atuar com Surdos.

Nesse sentido, realizou-se esta pesquisa intitulada “**Por entre sinais e números: Estratégias metodológicas no ensino da matemática para alunos surdos em uma escola inclusiva**”, cujo tema central refere-se ao currículo escolar e suas adequações para tornar acessíveis os conteúdos de matemática a alunos surdos matriculados no ensino fundamental.

Vale ressaltar que este trabalho é resultado das informações coletadas que serviram de base para a escrita de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, de um pesquisador que cursava Licenciatura em Letras –

¹Mestrando em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará. E-mail: lenoProfessor@hotmail.com

²Doutorando em Educação no Programa de Pós graduação em Educação pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail: huberkline@gmail.com

³Mestrando em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará. E-mail: jrmourao22@yahoo.com.br

Libras e Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos na Universidade Federal do Pará (UFPA).

O interesse pela temática surgiu a partir do contato com um professor auxiliar que lecionava numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de castanhal, o qual deparava-se com inúmeras dificuldades para ensinar e tornar acessíveis os conteúdos curriculares, especificamente de matemática.

Destacamos um fato o qual ocorreu durante o horário do lanche na escola lócus da pesquisa, quando um dos alunos Surdos foi até a cantina comprar lanche e não tinha noção dos valores. Percebemos naquele momento que o aluno ainda não sabia fazer cálculos e não associava as noções de números às suas respectivas quantidades. Foi um fato instigante, o que nos levou a pensar: de que forma ensinar cálculos matemáticos para um Surdo e que estratégias metodológicas podem possibilitar uma aprendizagem significativa?

Oferecer aos alunos Surdos possibilidades reais de aprendizagem na área da matemática, tanto por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), quanto a partir da relação com as diversas áreas de conhecimento e das disciplinas do fluxograma curricular, tornou-se uma ânsia intensa, pois o que se observava era que o ensino de Libras somente acontecia na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em sala de aula comum, os alunos tornavam-se apenas copistas dos conteúdos, na maioria das vezes.

Desde então, ficávamos imaginando quais situações de ensino-aprendizagem poderiam ser criadas para que esses alunos compreendessem os conteúdos e colaborassem para uma aprendizagem significativa, ao mesmo tempo em que aprendiam Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita, levando em consideração as especificidades de cada discente surdo e seus níveis linguísticos, uma vez que os mesmos ainda não tinham domínio linguístico em nenhuma dessas línguas.

Diante disso, pensou-se em realizar esta pesquisa, na qual objetivamos: pesquisar e analisar as atividades pedagógicas que professores de uma turma regular de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Castanhal organizam, tornando, assim, acessíveis os conteúdos de matemática a alunos surdos da mesma proporcionando uma aprendizagem significativa.

De forma específica buscamos: descrever o perfil dos professores e dos alunos Surdos da turma pesquisada; descrever como se dá o processo de elaboração das atividades acessíveis aos alunos surdos da turma pesquisada; relacionar, descrever e analisar os tipos de estratégias metodológicas utilizadas para proporcionarem aprendizagem significativa dos alunos pesquisados.

Faz-se necessário destacar que no ano da realização desta pesquisa (2017), nas turmas regulares, além do “professor titular (P.T)”, havia outro professor que acompanhava os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), denominado “Professor Auxiliar (P.A.)”. Sendo assim, na turma pesquisada havia a presença desses dois profissionais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho é uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois tem relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, entre a objetividade e a subjetividade. Assim, o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados tendo como instrumento chave o pesquisador que analisa seus dados indutivamente (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

Esta pesquisa se configura como uma pesquisa-ação, em que Moresi (2003, p. 10) diz que a “pesquisa-ação é um tipo particular de pesquisa participante que supõe intervenção participativa na realidade social. Quanto aos fins é, portanto, intervencionista”.

Realizou-se neste trabalho uma pesquisa de campo, cujos sujeitos da pesquisa foram: dois alunos Surdos e dois professores de uma turma de 5º ano de uma escola pública municipal de Castanhal.

Para Moresi (2003, p. 9) a pesquisa de campo refere-se à “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”. Na pesquisa de campo a investigação está para além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, em que se coletam dados junto às pessoas.

Esta pesquisa também realizou-se por meio de estudo de caso, a qual:

[c]onsiste em uma investigação detalhada de uma ou mais organizações, ou grupos dentro de uma organização, com vistas a prover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo. O fenômeno não está isolado de seu contexto (como nas pesquisas de laboratório), já que o interesse do pesquisador é justamente essa relação entre o fenômeno e seu contexto (MORESI, 2003, p. 102).

A técnica que utilizamos em nossa pesquisa para a coleta de dados foi, inicialmente, a observação no âmbito de uma escola municipal de ensino fundamental, localizada na cidade de Castanhal, nordeste paraense. Conforme os autores Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 62), “na

observação, são aplicados atentamente os sentidos a um objeto, a fim de que se possa, a partir dele, adquirir um conhecimento claro e preciso”.

Fez-se também gravações de vídeos e registros fotográficos das estratégias metodológicas em sala de aula, ao término fez-se a análise do uso de estratégias metodológicas de incentivo à aprendizagem da matemática aplicados com os alunos Surdos. Vale ressaltar que os pais e professores autorizaram a gravação de algumas aulas em vídeos e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa, assim como a Declaração de Autorização da Pesquisa.

Ao final da pesquisa propriamente dita, conseguimos fazer à análise dos dados e informações obtidas em campo, ou seja, fizemos “a organização das ideias de forma sistematizada visando à elaboração do relatório final” (MORESI, 2003, p. 11). Nesta análise, foi possível realizar a caracterização da escola pesquisada, descrever o perfil dos professores que atuam na turma pesquisada no ensino de Surdos e o perfil dos alunos Surdos da classe/escola pesquisada. Desta forma, conseguimos, ainda, identificar e analisar algumas estratégias metodológicas inclusivas utilizadas para tornarem acessíveis os conteúdos de matemática e que proporcionassem uma aprendizagem significativa para os alunos Surdos.

Os professores pesquisados são efetivos, ingressaram na rede pública municipal de ensino de Castanhal por meio de concurso público. O professor titular (P. T.) tem formação o magistério de nível médio e cursa Pedagogia. O professor auxiliar (P. A.) possui magistério e é graduando em Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos (L2).

Denominaremos os alunos sujeitos desta pesquisa de “Aluno A” e “Aluno B”, com idades de 15 e 16 anos respectivamente, ambos com surdez congênita, bilateral e profunda, dos quais, o “Aluno A” tem laudo médico de surdocego com perda total do glóbulo ocular direito. Ambos em processo de aquisição da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, oriundos do meio rural e estavam matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA

No presente tópico apresentamos a forma como os professores elaboraram as diversas atividades inclusivas, de modo a proporcionar o ensino e a aprendizagem da matemática para alunos Surdos. Dentre essas, podemos destacar as seguintes estratégias metodológicas: para ensinar ordens e classes foi utilizado material dourado, tampinhas de garrafa pet e o Quadro Valor-Lugar (QVL); adição, subtração e multiplicação foram

ensinadas por meio de atividades utilizando recursos visuais e o ábaco artesanal; problemas matemáticos contextualizado em atividades impressas.

Durante a aplicação das atividades, percebeu-se que os alunos Surdos ainda não associavam quantidades às suas respectivas representações numéricas e nem tinham noções de adicionar e subtrair essas quantidades, tal como também, não tinham noções de ordens e classes, de modo que pudessem organizar as operações para então efetuá-las. Para tanto, inicialmente fez-se um complemento sobre quantidades e suas representações, usando material concreto como o material dourado, tampas de garrafas, pedrinhas, fichas numéricas e outros materiais disponíveis no ambiente, com atividades de ordenação numérica, recorte e colagem.

Em seguida, elaborou-se um quadro valor-lugar (QVL) para representar a escrita e disposição dos numerais em suas devidas ordens e classes. Nesta atividade, foi disposto valores numéricos e pedia-se aos alunos que fizessem a decomposição no QVL, obedecendo a posição de cada número no numeral dado.

Outra etapa foi a resolução de cálculos matemáticos simples, onde utilizou-se o material dourado para efetuar tais operações. Vale ressaltar que nestas atividades trabalhou-se apenas adições sem reservas e subtrações simples. No desenvolvimento desta atividade, os alunos agrupavam unidades do material dourado referentes à quantidade estabelecidas nas parcelas de cada operação, ordem por ordem, e efetuavam as adições.

Terminada essa etapa, tentou-se fazê-los compreender problemas matemáticos envolvendo as duas operações citadas acima. Porém, devido os mesmos não terem domínio nem da língua portuguesa na modalidade escrita e nem da Libras, a compreensão dos enunciados tornou-se difícil para os mesmos. Mas, para que tornasse acessível o conteúdo, o docente utilizou-se da língua natural dos discentes associando-a aos conhecimentos de Libras e de língua portuguesa que este dominava, para que fosse possível compreender tais conteúdos, criando com isso e a partir da interação entre professor e aluno surdo, uma linguagem matemática própria.

Quanto à linguagem matemática utilizada, deve-se levar em consideração que esta precisa estar aliada a linguagem natural para produzir efeito de significado para o aluno Surdo, pois “a linguagem matemática é válida para qualquer língua: em qualquer lugar do mundo” (SALES, *et al*, 2008, p.2).

Costa e Silveira (2014, p.81) explicam que no ensino de surdos é relevante que a Libras se faça presente de forma constante neste processo ensino-aprendizagem para “que o aluno possa ter acesso aos conteúdos matemáticos de forma visual”. Desta forma, optou-se pela utilização de recursos visuais para tornar acessível os enunciados de algumas atividades

em matemática para que os Surdos pudessem melhor compreender o que se pedia nos problemas, conforme se pode ver na imagem abaixo.

Figura 1 – Aplicação de atividades de adição e multiplicação utilizando ábaco artesanal, confeccionado de forma coletiva com os alunos da turma de 5º ano e problemas contextualizados.

ATIVIDADE DE MATEMÁTICA

QUESTÃO 1: Filipe e Mateus foram à feira comprar maçãs. Ele comprou 5 maçãs e Mateus mais 4 maçãs. Quantas maçãs os dois compraram juntos?

QUESTÃO 2: Na feira, eles encontraram farinha pelo preço de R\$5,00.

Quanto custa 3 Kg de farinha pelo mesmo preço?

R = Os dois compraram juntos _____ maçãs.

R = Os 3 Kg de farinha custam R\$ _____.

Fonte: Acervo dos autores

Em relação aos recursos pedagógicos e o ensino de Surdos pontuamos que “no que se refere a matemática, é considerado de suma importância que o aluno surdo possa ter acesso aos conteúdos matemáticos de forma visual (COSTA; SILVEIRA, 2014, p. 81). Salientamos que o Surdo é um ser que necessita ser estimulado a partir de situações que envolvam o visual, ou seja, apresentar ao Surdo formas que favoreçam a comunicação a partir de elementos constituintes da visualidade, tais como “imagens, gráficos, símbolos, códigos, etc” (COSTA; SILVEIRA, 2014, p. 82).

Acreditamos que a valorização dos aspectos visuais reflete de forma significativa sobre a educação dos Surdos, pois a forma como se dá a aprendizagem destes “deve ser considerada no desenvolvimento de métodos pedagógicos, na elaboração e na aplicação de materiais didáticos adequados ao processo ensino e aprendizagem” (SALES, 2013, p.60)

Outro aspecto relevante levado em consideração durante a aplicação das atividades, refere-se à importância da interação entre os

sujeitos envolvidos. Observou-se que o “Aluno A” apresentava maior dificuldade para assimilar os conteúdos mesmo com o uso de recursos pedagógicos adaptados. Porém, esse aluno aprendia com mais facilidade quando o outro aluno surdo ensinava-o. A partir daí o P.A. juntava-os e após ensinar-lhes os conteúdos, fazia com que os alunos realizassem os exercícios juntos, para que o “Aluno B” ensinasse seu par. Ainda, os demais alunos ouvintes da turma também aproximavam-se destes para compartilharem de experiências acerca dos conteúdos trabalhados.

Sales (2013, p.39) revela que “é necessário garantir a estes uma interação e participação plena em toda comunidade de aprendizagem, indo além dos limites da convivência entre os com ou sem deficiência”. Assim, também, proporcionar aos alunos Surdos possibilidades de participação mais efetiva no âmbito das aulas de matemática.

Devido os alunos Surdos estarem em processo de aquisição das duas línguas, eles apresentavam dificuldades para compreender alguns enunciados das questões propostas. Outra dificuldade encontrada nesse sentido diz respeito ao fato de que o P.A. desconhecia os sinais de alguns materiais e símbolos matemáticos e após o P.A. explicar o conceito de tais, por meio de um acordo linguístico, criava-se junto com os alunos os respectivos sinais, como foi o caso de MATERIAL DOURADO, QUADRO VALOR-LUGAR, ÁBACO.

Desta forma, os alunos Surdos poderão construir conhecimentos na área da matemática, mediados por uma linguagem matemática que será estabelecida mesmo que o Surdo não domine a Libras e nem a língua portuguesa. Por outro lado, Costa e Silveira (2014, p.79) ressaltam que “o mais adequado é que o professor da sala de aula possa exercer o papel de mediador da comunicação” e principalmente possuir domínio e conhecimento dos conteúdos da matemática e da língua de sinais.

De acordo com SALES, *et al*, (2008, p.3) “a compreensão da matemática como um processo linguístico é fundamental para sua aprendizagem, pois é antes de tudo uma forma de interpretação de fenômenos que requerem solução”. Assim, o Surdo precisa entender e compreender a matemática a partir de sua própria língua que é a língua de sinais.

Pontuamos que os recursos utilizados com os alunos Surdos contribuíram para a compreensão das operações básicas de matemática referentes à adição, subtração e multiplicação, porém, não podemos considerar tais recursos como determinantes, pois não basta usar de vários recursos desse tipo se o docente não usar meios linguísticos que possibilitem a compreensão dos conteúdos pelo discente, ou seja, é preciso que haja relação entre Libras e língua portuguesa para que a partir daí se crie uma

linguagem matemática própria e que servirá na interação comunicativa entre os autores do processo.

Conforme Moreira (2015, p. 59):

Considerando a sala de aula inclusiva, a linguagem e o ensino de matemática, podemos identificar, de partida, a presença de três manifestações linguísticas diferentes: a língua portuguesa (ordinária); a língua de sinais (gestual); e a linguagem matemática (codificada), constituindo uma particularidade nos jogos de linguagem entre indivíduos surdos e ouvintes.

Analisamos que as atividades propostas foram idealizadas e realizadas de forma satisfatória, proporcionando aprendizagem significativa em relação à matemática, pois os alunos, a partir de então, apresentaram um bom desempenho escolar no que tange aos conteúdos da disciplina de matemática. Conforme Sales (2013, p. 55) “acreditamos que no processo de inclusão de indivíduos Surdos não podemos perder de vista aspectos específicos de sua educação. Não é possível simplesmente considerá-los como um aluno com deficiência”. Por isso, o uso de estratégias metodológicas que valorizem a Libras e o uso de recursos visuais e concretos, por parte de professores que atuam com algum tipo de deficiência, é algo essencial para a implementação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa notamos a relevância que há do professor de matemática ou quaisquer disciplinas fazer uso de recursos pedagógicos adaptados às reais necessidades do aluno, priorizando o uso de recursos visuais que favoreçam aprendizagem significativa, mas que também usar linguagem mais próxima do entendimento destes, poderá ocasionar com mais qualidade a assimilação dos conteúdos de matemática, ainda que estes alunos não sejam fluentes na língua portuguesa, modalidade escrita, e/ou na Libras.

A pesquisa mostra as reais dificuldades que docentes encontram para ensinar alunos Surdos numa classe comum e a grande necessidade de se ter um profissional com formação específica em Libras, que saiba criar estratégias metodológicas acessíveis que favoreçam melhor aprendizado para os mesmos.

Ressaltamos, também, que somente o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais não é o suficiente

para garantir esse aprendizado. Salientamos que o professor precisa utilizar tais recursos pedagógicos de maneira planejada para, enfim, alcançar sua meta principal que é fazer o aluno Surdo aprender os conteúdos curriculares de forma significativa.

A relação entre os sujeitos responsáveis pelo ensino precisa acontecer de forma colaborativa e o que facilitou a prática pedagógica do professor auxiliar no caso estudado foram as relações constituídas no âmbito escolar entre ele, professor titular e professor do AEE. Assim como também as relações constituídas entre os alunos surdos e ouvintes, com a finalidade de que não houvesse exclusão de nenhum dos membros da classe, foi de suma importância para o desenvolvimento destes.

Embora a comunicação seja diferente entre Surdos e ouvintes, a metodologia de ensino da matemática utilizada no processo educativo pode ser a mesma dentro de uma sala regular, principalmente, se houver o uso de recursos ilustrativos e materiais concretos para que o Surdo realize as atividades com autonomia.

A expectativa é que este relato de pesquisa proporcione maiores reflexões sobre a escola inclusiva e o processo de ensino-aprendizagem de alunos Surdos e que contribua para possibilidades de um ensino acessível, não só da matemática, mas de todas as demais áreas do conhecimento e que não se resuma apenas a alunos Surdos, mas para todos aqueles que apresentem necessidades educativas, independente de deficiência, em uma classe heterogênea.

REFERÊNCIAS

COSTA, W. C. L. da. SALES, E. R. de. MASCARENHAS, R. C. de S. As dificuldades no ensino de matemática para alunos surdos segundo discentes e docentes. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA, 7., 2013, Montevideo. **Anais...** Montevideo, 2013. p. 2192 a 2199.

COSTA, Walber Christiano Lima da; SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. Desafios da comunicação no ensino de matemática para alunos surdos. **BoEM**, v.2. n. 2, p. 72-87, jan./jul. 2014.

KAUARK, Fabiana da S; MANHÃES, Fernanda C; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MOREIRA, Ivanete Maria Barroso. **Os jogos de linguagem entre surdos e ouvintes na produção de significados de conceitos matemáticos**. Tese (Doutorado em Ciências e Matemática) - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MORESI, Eduardo. (Org.). **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: EDUCB. 2003.

SALES, E. R. de. **A visualização no ensino de matemática: uma experiência com alunos surdos**. 237 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - UNESP, Rio Claro, 2013.

SALES, Elielson Ribeiro de. et al. Formação em Licenciatura Plena em Matemática: Um estudo sobre Linguagem Natural e Matemática. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 12., ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 8, 2008, São José dos Campos. Anais... São José dos Campos: UNIVAP, 2008. P. 01-04.

MOBILIZAR SABERES DISCENTES PARA CONSTITUIR PRÁTICAS DOCENTES

COSTA, Isabel Marinho da¹
LIMA, Josiane Barbosa de²

INTRODUÇÃO

As reflexões e os debates acerca da formação docente se ampliam ao longo dos anos no espaço acadêmico junto a estudantes e pesquisadores em educação e nas diversas áreas humanas e sociais. Problematizações têm sido levantadas em torno das categorizações sobre a profissionalização e formação docente. A busca pela compreensão da natureza do trabalho docente, dos fatores que contribuem para à sua profissionalização, da organização das agências formadoras e constituição dos cursos superiores para a formação docente se mantém na pauta de discussões da sociedade contemporânea e cuja preocupação central pauta-se na compreensão dos saberes necessários como base inicial e continuada para o exercício da prática docente.

Admite-se que a construção teórica, enquanto referência que permeia as disciplinas de fundamentos e pedagógicas nos cursos de formação docente, norteiam o conhecimento profissional para o exercício da prática docente. Contudo, as peculiaridades do conhecimento profissional (saberes, habilidades, competências, atitudes), são os desafios mais significativos e que inspiram o propósito das reflexões apresentadas neste artigo, cuja base interage com autores como TARDIF (2002; 2008), ZABALZA (2014), PIMENTA (1997), RAMALHO (2004), entre outros que tratam de especificidades acerca da formação docente.

As transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas ao longo das últimas décadas, a expansão extraordinária dos conhecimentos, o acesso exponencial as tecnologias da informação e comunicação, o pluralismo cultural e o relativismo ético provocam tensões e trazem novas perspectivas para o sistema educacional brasileiro, sobretudo, para os dispositivos de formação docente, que inclui novas formas de pensar e compreender os conteúdos, as metodologias, as orientações pedagógicas, entre outras ações que inclui o ensino e a aprendizagem.

¹ Universidade Federal da Paraíba; Doutorado em Educação. E-mail: isabel.marinho@ymail.com

² Universidade Federal da Paraíba; Graduanda em Pedagogia. E-mail: josiacs@gmail.com

A formação docente antes pensada numa proposta arregimentada por práticas tecnicistas, hoje é centrada na aprendizagem de saberes e competências dinamizadoras e mediadoras. Questões como: Quais os saberes necessários para a formação docente? Quais os saberes adquiridos na formação inicial que servem de base para a prática docente? Quais os saberes constituídos no Estágio Supervisionado dos cursos de formação docente? Qual a natureza do saber-fazer, saber-ensinar, saber-aprender, visto que essas são ações cotidianamente utilizadas pelos docentes em sua prática pedagógica? Questões como estas, trazem à tona incertezas e contestações sobre a unificação do saber, os modos de aquisição do conhecimento e das bases da formação escolar e de como ensinar e aprender. Fica claro, portanto, a necessidade de que no processo de formação inicial e continuada o docente não receba o tratamento meramente técnico, pois as situações singulares exigirão dele saberes que lhe deem a capacidade de refletir, discutir, avaliar, redimensionar as experiências.

Nessa direção, a proposta do presente artigo é apresentar a compreensão dos professores (orientadores) do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, que ministraram a disciplina de Estágio Supervisionado, no período 2019.1, sobre os saberes que servem de base ao ofício do professor e que são adquiridos pelos alunos no processo de formação inicial.

Essa apresentação é resultado da pesquisa realizada no Projeto Prolicen intitulado: “O Estágio Supervisionado Curricular do Curso de Pedagogia: análise dos processos formativos”. O projeto surgiu das experiências vivenciadas na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, na Coordenação de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia (presencial e modalidade a distância), da UFPB, desde o ano de 2009, bem como, dos estudos e das pesquisas desenvolvidas e em andamento no Grupo de Pesquisa em Estágio, Ensino e Formação docente – GEEF, da UFPB, desde o ano de 2014, das orientações, dos acompanhamentos da elaboração e execução de projetos de intervenção, das atividades práticas específicas de estágio e das análises dos relatórios dos alunos estagiários. Essas experiências nos possibilitaram verificar a persistente dificuldade de compreensão dos alunos estagiários sobre os reais saberes e fazeres elaborados na universidade e escola, para o exercício da prática e profissionalização docente.

Para tanto, o artigo está estruturado em três partes: a primeira, trata das múltiplas articulações entre os saberes profissionais e experienciais. A segunda apresenta a análise dos professores orientadores que ministram a disciplina de Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia, da UFPB. A terceira, apresenta uma reflexão sobre a profissionalização docente à luz dos saberes profissionais e experienciais. Por fim, as considerações finais

sinalizam bases teórico-pedagógicas sobre os saberes necessários a prática docente.

AS MÚLTIPLAS ARTICULAÇÕES ENTRE OS SABERES PROFISSIONAIS E EXPERIENCIAIS

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho aumentam os desafios para as instituições educacionais e os profissionais da educação. Educar para a cidadania, para o desenvolvimento humano, integral, cultural, científico e tecnológico exige não apenas um esforço coletivo dos sujeitos envolvidos com a escola e nem apenas das políticas públicas, mas também de uma formação docente capaz de atender as complexas demandas sociais para uma nova constituição de pensamento sobre a formação e a prática docente. No colapso das antigas certezas morais e éticas, cobra-se da escola a resolução de problemas como a violência, as drogas, a indisciplina, entre outras demandas cuja complexidade a formação inicial e continuada docente tem sido desafiada para resolver.

Os saberes profissionais são os saberes adquiridos na formação docente inicial e continuada que ocorre nas escolas de formação ou universidades através de aulas, palestras, congressos e estágios. Estes saberes possibilitam a produção de conhecimentos e deve ser aplicado na prática profissional. São os conhecimentos ditos teóricos ou científicos que se distinguem da prática por se limitar ao universo dos conceitos e da organização mental. Portanto, são de extrema importância para a reflexão da formação e práxis docente e aplicabilidade da prática com eficácia.

Na aquisição destes saberes, o futuro docente no processo de formação inicial vivencia a sala de aula como estudante e como estagiário. Na universidade, ele recebe a base teórica essencial para articular a teoria com a prática, a partir de disciplinas fundamentais à formação como (História, Filosofia, Sociologia e Psicologia da educação), além das disciplinas de conteúdos básicos, necessárias à prática. Segundo Tardif (2014, p. 68), “o desenvolvimento profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. De maneira que o local de trabalho, o próprio trabalho e os pares com quem o docente se relaciona contribuem para a formação deste professor.

Os saberes experienciais são os que nascem das experiências e, por elas mesmos, são autenticadas. Ou seja, esses saberes são as experiências adquiridas no exercício da profissão e na socialização profissional que ocorre na escola e na sala de aula. Estes saberes são identificados no dia-a-dia a partir da prática do professor e na sua maneira de resolver as diversas situações que ocorrem no universo escolar. Proporcionam ao docente

características específicas como um “saber-ser” e um “saber-fazer”, apesar de não serem organizados em disciplinas ou em teorias.

Em vista disso, estes saberes se manifestam nas articulações planejadas e nas imprevistas. Uma vez que o professor se encontra em interação constante com os alunos e com outras pessoas. E a sua atuação se dá em um cenário permeado de sentimentos, valores, atitudes e símbolos que são sujeitos a interpretação e decisão que em muitos momentos pedem uma atenção especial e impropelável. Atuação esta que só pode ser exercida por um sujeito capaz de interagir com outras pessoas. Capacidade tal, que assegura ao próprio docente a certeza de alcançar êxito em sua profissão por saber-ser e saber-fazer.

Os saberes experienciais proporcionam ao professor segurança na sua própria prática docente. Logo, segundo Tardif (2014, p. 50), esses saberes têm três objetivos: “a) as relações e interações que os professores estabelecem com os demais atores no seu campo; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas”. Deste modo, conforme explicitado, a atuação docente se dá em um espaço de constantes interações pessoais, contudo, a profissão tem em si, atribuídas diversas obrigações, normas em que o professor precisa se comprometer. Por fim, a instituição de ensino tem a sua própria organização, e é formada por diversos cargos e funções diversas exigindo dos atores sociais flexibilidade no agir com as relações interacionais. Estas, são algumas das situações que a falta dos saberes experienciais seria de difícil resolução para o professor que não está atento às próprias experiências profissionais.

Os saberes profissionais e experienciais articulam-se entre si e são interdependentes. Na formação dos saberes profissionais, os saberes experienciais são ativados, e os saberes experienciais vão se formando a partir da atuação dos saberes profissionais. As experiências vivenciadas pelo docente antes da sua formação magisterial, durante e após sua formação inicial, na relação com os colegas e professores na universidade e na escola, como estagiário e no exercício da profissão são responsáveis pelo desempenho dos seus saberes profissionais e êxito no exercício e prática profissional.

Os saberes experienciais se manifestam como eixo do saber docente, articulando o saberes profissionais com os demais saberes docentes, pois, a partir daqueles, os professores buscam transformar a sua realidade, o seu meio e produzem relações exitosas com os demais atores que compõem o meio educacional e avalia os outros saberes a partir de uma interpretação condicionada aos limites das experiências.

OS SABERES PROFISSIONAIS E EXPERIENCIAIS: UMA ANÁLISE DOS PROFESSORES ORIENTADORES QUE MINISTRAM A DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Na busca de compreender a natureza dos saberes profissionais e experienciais adquiridos pelos estagiários do Curso de Pedagogia da UFPB, a partir do estágio supervisionado e de mobilizar os saberes discentes na constituição da prática docente foi realizado uma pesquisa, com 12 (doze) professores (orientadores), que ministraram a disciplina de Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia, da UFPB, no período letivo 2019.1. Para tanto, foi aplicado um questionário com questões abertas e semi-estruturadas. As questões disponibilizadas aos professores foram de cunho formativo (teórico-prático), e ocorreram por meio do *Google drive*. Dos 12 (doze) professores (orientadores), que participaram da pesquisa, 6 (seis) responderam. Sendo 5 (cinco), do sexo feminino e 1(um), do sexo masculino. Os professores estão na faixa etária entre 31(trinta e um), há 52 (cinquenta e dois) anos de idade. São todos graduados em Pedagogia e alguns com Pós-graduação (Especialização, Mestrado e/ou Doutorado em Educação).

No que se refere às experiências profissionais, 50% (cinquenta por cento), têm experiência na Educação Básica e nas diversas modalidades de ensino e 50% (cinquenta por cento), em nível Superior. O que legitima os resultados obtidos na pesquisa, uma vez que os saberes profissionais são adquiridos no cenário acadêmico com os conhecimentos alicerçados em teorias e os saberes experienciais são provenientes das vivências com os alunos, colegas de profissão e todo o contexto profissional, ao longo do tempo em exercício prático. De modo que um saber fundamenta e se completa no outro. Nesta perspectiva, Tardif (2002, p. 36), menciona: “pode se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdade de ciência da educação) e saber experiencial, aquele adquirido a partir da prática profissional, na docência”.

Os professores ministram aula de Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia em um espaço de tempo variável que se estende de 2 (dois) a 20 (vinte) anos. Compreendem o Estágio supervisionado como o espaço de articulação entre diferentes saberes e da práxis educativa, mobilização de conhecimento, construção de identidade docente, análise das práticas pedagógicas e, da relação teoria e prática e contribuição com a profissionalização docente. Ou seja, um Componente Curricular que possibilita a formação docente através da indissociabilidade entre a teoria e prática. Para eles, o Estágio Supervisionado proporciona aos estagiários saberes profissionais, pedagógicos, experienciais, curriculares e

disciplinares, bem como, a habilidade de relacionar o que aprendeu no curso com a prática pedagógica.

Ao tratar do Estágio Supervisionado que ministraram no período 2019.1, cujo período é referenciado na pesquisa, os professores ressaltam que o respectivo componente é um espaço formativo que possibilita a relação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e na escola. Além de, ser um momento de construção da atividade docente para a atuação em Gestão Escolar, Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial. Enfatizam que o êxito na formação pedagógica dos estagiários não depende do tempo de estágio, mas da relação que o estagiário constrói e estabelece com o professor supervisor de estágio e com a escola e da base teórica sólida, fundamentadas em disciplinas como (História, Psicologia, Sociologia) adquirida pelo aluno no início do curso. Consideram ainda, a necessidade de melhorar a relação universidade e escola; aumentar o tempo que o professor supervisor tem junto ao estudante; fazer parcerias e atividades com a escola e realizar seminários que promovam socialização possibilitando maior aproximação entre a universidade e a escola.

Diante da análise é possível inferir que os professores orientadores compreendem que o Estágio Supervisionado é um espaço de articulação entre diferentes saberes e da práxis educativa, de mobilização de conhecimento, construção de identidade docente, análise das práticas pedagógicas e, da relação teoria e prática e contribuição com a profissionalização docente, ou seja, o Estágio Supervisionado proporciona aos estagiários saberes profissionais, pedagógicos, experienciais, curriculares e disciplinares, bem como, a habilidade de relacionar o que aprendeu no curso com a prática pedagógica. Corroborando com a Resolução CCP N° 003/2018 de 09 de outubro de 2018, no Artigo 3°:

O Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura, em âmbito federal é regulamentado pela Lei nº 11. 788, de 25 de setembro de 2008, que define o Estágio como um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho” (Art. 1º), que “visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. (§ 2º, Art. 1º).

Sendo assim, o Estágio Supervisionado é o espaço propício para o docente desenvolver os saberes experienciais a partir da prática articulada ao saber teórico, iniciar a sua práxis docente e constituir a sua identidade profissional ao ter que observar, relatar, colaborar, planejar, atuar,

documentar, avaliar e pensar sobre os múltiplos fenômenos que ocorrem no espaço escolar.

Ao serem questionados sobre a relação universidade e escola e suas implicações para o estágio, consideram ainda, a necessidade de melhorar a relação universidade e escola; aumentar o tempo que o professor supervisor tem junto ao estudante; fazer parcerias e atividades com a escola e realizar seminários que promovam socialização possibilitando maior aproximação entre a universidade e a escola. Logo, o estagiário terá ao seu favor um ambiente totalmente favorável ao seu desenvolvimento e se perceberá como um ator colaborador e ativo junto ao seu professor supervisor e não como alguém que está na escola para vigiar o professor e delatá-lo.

Quanto à constante afirmação dos alunos de que não há relação entre teoria e prática, e a dificuldade na execução das intervenções propostas na escola partem do pressuposto de que os estagiários têm dificuldade de articular as aprendizagens adquiridas noutras disciplinas com a disciplina de estágio supervisionado, poucas teorias (leitura e escrita), que os incapacitam de modificá-las, ausência de reflexão; uma vez que a teoria e prática são intrínsecas, como enfatiza Pimenta (1997, p. 92), “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidade para a sua transformação”. Sendo assim, é indispensável que o estagiário se aproprie das teorias aplicadas nas diversas disciplinas na busca de executar as propostas de intervenção com segurança.

Referente ainda, a relação entre teoria e prática e a dificuldade de executar as intervenções propostas nas escolas os docentes orientadores chamaram atenção para o fato de que os estagiários precisam cumprir 6 (seis) ou 7 (sete) disciplinas no mesmo período em que cursam o estágio supervisionado, sendo uma quantidade expressiva de disciplinas a serem obtidas, ao mesmo tempo que as intervenções exigem planejamento e dedicação na busca de uma ação bem sucedida.

A dificuldade de aprender questões de base como oratória e escrita, segundo os orientadores também dificulta o desempenho dos alunos que precisam fazer as ações interventivas acompanhadas pelo professor supervisor; a falta de planejamento entre supervisores e escola, o que vem provocar ao aluno insegurança ao aplicar a intervenção; o pouco tempo de estágio, sendo necessário mais horas de estágio para o estagiário atingir confiança nas ações, e, por fim, a grande demanda de estagiários para um único professor orientador, que contribui com que este docente não consiga atender a cada aluno de acordo com as suas necessidades particulares.

Diante do exposto, os saberes profissionais e experienciais são dois elementos constituídos a partir da teoria aplicada na universidade e do Estágio Supervisionado na escola. Pois, a partir da articulação universidade e escola são formados os saberes necessários a uma formação que capacita o

estagiário a constituir-se como profissional capaz de articular a dicotomia formada pela teoria e prática com êxito; ou seja, o Componente Curricular Estágio Supervisionado promove à aquisição dos saberes (profissionais e experienciais). Todavia, não se pode negar que o estágio pode e deve oferecer melhores condições de atuação tanto para o discente, quanto para os professores (orientadores) e professores (supervisores), com o objetivo de melhor capacitar os discentes para o exercício da prática docente.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE À LUZ DOS SABERES PROFISSIONAIS E EXPERIENCIAIS

A profissionalização dos docentes se dá fundamentada pelos saberes profissionais e experienciais. Visto que o docente é um dos poucos profissionais que passam a maior parte da sua vida no contexto em que irá atuar. Pois, o professor tem em média 16 anos (20 horas semanais), dentro de uma sala de aula ao fazer a educação básica, o que é comum a todos os estudantes, sem que se compreenda como sujeito que deseja atuar na docência, na maioria dos casos. No entanto, uma vez, se percebendo, se vendo e se projetando como docente passa a vivenciar mais quatro à cinco anos de formação inicial para a prática docente. De maneira, que o professor vai se formando desde a educação básica. Para o docente, as experiências de vida são importantes em todas as fases da vida. Assim, algum fato notável em relação ao ato de ensinar pode marcar sua vida de tal forma, ao ponto desse acontecimento tornar-se motivo para levá-los a desejar a formação e profissionalização docente.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza em certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática do ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorriam grande parte de concepções do ensino da aprendizagem herdadas da história escolar. (TARDIF, 2014, p.72)

Este profissional docente é constituído pelos saberes experienciais que o acompanham muito antes de suas próprias decisões em relação a sua carreira profissional. Ele tem os seus saberes experienciais em constante

desenvolvimento por situações que ocorrem em diversos momentos de sua vida no espaço escolar e social, articulando com os saberes profissionais. Por este motivo, o período e processo de formação inicial deve ser um momento e espaço de reeducação, pois tendo ou não experiências profissionais, certamente, devem ser revistas, questionadas e reelaboradas.

Neste processo, o Estágio Supervisionado contribui com a profissionalização docente no momento em que torna o espaço escolar um lugar em que o estagiário vivencia suas primeiras experiências de práxis pedagógica e é capaz de fazer a articulação dos conhecimentos adquiridos na universidade com as diversas situações que se apresentam no espaço escolar, constituindo assim à sua identidade docente; pois, cada vez que o professor tem a oportunidade de resolver um conflito na escola ou no espaço de sala de aula, adquire experiência enquanto exerce a sua função. Nessa direção, corroborando com esta ideia, Tardif (2014, p. 56), menciona: “em termos sociológicos, pode se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”, Ou seja, o trabalho faz o trabalhador enquanto o trabalhador faz o trabalho, sendo assim, o estágio faz o estagiário enquanto o estagiário exerce a sua função.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saberes pessoais (do cotidiano, das relações familiares, sociais, da vida), saberes profissionais (da formação, dos cursos, dos estágios, dos programas, dos livros didáticos, do currículo), saberes experienciais (da prática, da cultura, da pluralidade, do fazer, da socialização profissional, da heterogeneidade). Estes e outros saberes constituem e contribuem para a formação discente e para a prática docente. Não é possível negar a importância desses saberes e de sua complementação para a profissionalização docente. Não se pode negar a urgente e necessária articulação entre a universidade e a escola, a parceria entre professores (supervisores), e professores (orientadores/pesquisadores), de estágio supervisionado.

No que se refere à formação e profissionalização docente, o que se verifica é que os saberes profissionais são tão importantes quanto os saberes experienciais, eles devem dialogar, articular o planejamento e a prática dos docentes. Não há como definir e especificar quais os saberes necessários para a prática docente. Todos os saberes identificados na formação inicial e continuada, bem como, da prática, da experiência profissional são utilizados pelos docentes no contexto de sua profissão e na sala de aula. Não há uma racionalidade técnica e/ou pedagógica para definir quais os saberes indicam o ideal, o modelo adequado, qualificado para ensinar e aprender.

Alunos (estagiários), em processo de formação inicial, professores (supervisores), professores (orientadores), todos, de algum modo estão imbricados na árdua e necessária tarefa de contribuir com os saberes que têm e na função que exercem para que múltiplos saberes sejam construídos na trajetória acadêmica e para a prática docente. Assim, não temos, dada a complexidade dos aspectos levantados, como esgotá-los neste artigo.

REFERÊNCIAS

- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. Estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?. **Práxis – ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- RAMALHO, Betania Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes. 2014.
- _____. **O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

NOVELA GRÁFICA: UMA NOMEAÇÃO EM CONFLITO

BORGES, Maria Isabel¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Hoje, nas livrarias, é comum encontrar histórias em quadrinhos (HQ daqui em diante) rotuladas como *novela gráfica* e variações (*graphic novel* ou *romance gráfico*). García (2012², p. 310) concebe a novela gráfica como um “fenômeno” “[...] tão recente que ainda não se solidificou, portanto, está neste momento sofrendo processos de mudança muito importante, que fazem com que possamos imaginar que veremos uma paisagem muito distinta em um prazo muito curto”.

Por sua vez, em contexto brasileiro, Ramos e Figueira (2014) destacam que há uma confusão entre formato e gênero do discurso. A novela gráfica nada mais é, para eles, uma HQ publicada no formato de livro, intencionalmente pensada como uma estratégia do mercado editorial. Com isso, além da busca pelo aumento das vendas, almeja-se conquistar o leitor adulto. Já as conhecidas “adaptações literárias” — do texto literário para as HQ — no Brasil, também são outra estratégia do mercado editorial, destacam Chinen (2011), Ramos e Figueira (2014) e Zeni (2009).

Como uma estratégia do mercado editorial, todos os autores citados concordam que, com a novela gráfica, se procurou alcançar os objetivos de maneira “frustrada”, por exemplo, a tentativa de aproximação da “alta” Literatura — com “L” maiúsculo, segundo Ramírez (2012³). Além disso, é importante pensar em alguns efeitos acarretados pela nomeação *novela gráfica* para a própria história das HQ, algo em processo de consolidação, como já dito anteriormente. Para tanto, o princípio de que todo ato de nomear mantém imbricado um ato de predicar norteia a reflexão feita neste trabalho (RAJAGOPALAN, 2003). Também alguns argumentos em torno da

¹ Docente Adjunta lotada no Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa *Quadrinhos e Análise Linguística* e coordenadora de um projeto integrado de pesquisa e extensão de mesmo nome, em vigência entre 2017 e 2020. Contato: belborges1@hotmail.com.

² A primeira publicação ocorreu em 2010, na Espanha, sob o título *La novela gráfica*. No Brasil, foi publicada em 2012.

³ Trata-se de um prefácio intitulado “A novela gráfica e a arte adulta” para o livro *A novela gráfica* de GARCÍA (2012). O texto foi produzido em 2009. Neste trabalho, está sendo usado o ano de 2012, data da publicação no Brasil.

novela gráfica são aqui trazidos, apresentados por Chinen (2011), García (2012), Ramírez (2012), Ramos e Figueira (2014) e Zeni (2009).

Espera-se, com esta breve reflexão, esclarecer alguns problemas gerados com a nomeação *novela gráfica*, uma vez que se luta em nome de uma política de valorização das HQ e do desmascaramento dos enganos em torno delas. Dois princípios se destacam: 1) a defesa pela autonomia da linguagem das HQ em relação a outras linguagens, sobretudo a literária; 2) o desmascaramento de que HQ é um “saco de gatos”. Neste caso, defende-se a percepção de que existem gêneros quadrinísticos, com características específicas, todos reunidos sob a ótica de uma história narrada por meio de quadrinhos.

NOVELA GRÁFICA: ALGUNS FUNDAMENTOS

Ramírez (2012, p. 9) destaca que as HQ enfrentam dificuldades em ser vistas como “[...] um objeto de estudo estético tão digno e respeitável como qualquer outro”. Mesmo se posicionando em relação ao contexto acadêmico da Espanha, isso se repete em contexto brasileiro. “Os quadrinhos sempre tiveram um poderoso teto de cristal, e não estou convencido de que sequer hoje já se tenha podido levantá-lo totalmente” (RAMÍREZ, 2012, p. 10).

Não sendo tratadas como objeto de estudo, não é possível situá-las em algum departamento na universidade. Para Ramírez (2012), os autores de quadrinhos procuraram refúgio na Literatura para que fossem considerados, ou seja,

[...] aceitos como *escritores*, ganhando prêmios Pulitzer e ocupando as vitrines de grandes estabelecimentos comerciais e de livrarias comuns. Era necessário, por isso, fazer coisas muito extensas, como formato de livro, e com todas as pretensões temáticas da Literatura com L maiúsculo (subjativismo autobiográfico, *flashbacks*, diferentes tempos narrativos etc.). O movimento da novela gráfica (chamemo-lo assim) poderia ser considerado, portanto, a última (até agora) das várias tentativas dos quadrinhos de assaltar a fortaleza da respeitabilidade cultural (RAMÍREZ, 2012, p. 11).

A busca pelo reconhecimento artístico, cultural e acadêmico favoreceu uma mudança na história das HQ: o “fenômeno” da novela gráfica. A nomeação em si — *graphic novel*, romance gráfico ou novela gráfica — já traz algumas predicções importantes. Em primeiro lugar, como

já dito, uma aproximação de apoiar-se na Literatura como um objeto de estudo sócio-histórica, cultural e artisticamente reconhecido. Entretanto, reforça-se a concepção de que se trata de uma sublitteratura cujo desenho é visto como secundário à palavra escrita, constituindo-se, portanto, uma ilustração decorativa e não alcançando a valorização tão desejada.

Em segundo, a nomeação pode sugerir uma mudança no conteúdo temático voltado para o público infantil para o adulto. *Maus*⁴ (figura 1), por exemplo, uma HQ que reconta o passado do pai do autor Art Spiegelman durante o Holocausto, venceu o prêmio literário Pulitzer em 1992, em uma categoria especial.

Figura 1 — Capas de *Maus* (SPIEGEMAN, 2009) e *Persépolis* (SATRAPI, 2007)



Fonte: página da livraria virtual *Amazon Brasil*. Disponível em: <<<https://www.amazon.com.br/>>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Na época, “[...] um fenômeno insólito, foi atribuído mais ao seu conteúdo sério — uma memória do Holocausto — do que ao meio em que estava expresso. Além disso, poderíamos dizer que *Maus* recebeu tal distinção não *por ser* uma história em quadrinhos, mas *apesar de ser* uma história em quadrinhos” (GARCÍA, 2012, p. 17). Apesar de o preconceito dos críticos literários em relação a *Maus*, tal prêmio marcou a história das HQ, de forma a motivar a continuação dessa outra forma de produzi-las. Até

⁴ *Maus* foi publicado de forma serializada entre 1980 e 1991, na revista *Raw*. Depois, em 1991, todos os capítulos foram reunidos em um único volume. Venceu vários prêmios, dentre eles, Pulitzer e Will Eisner, ambos em 1992. No Brasil, foi publicado em duas partes pela editora Brasiliense: 1986 e 1995. Em 2005, a Companhia das Letras publicou em volume único. Neste trabalho, está sendo usada a edição de 2009.

hoje, tal HQ biográfica é sucesso de vendas ao lado, por exemplo, de *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007⁵) (figura 1), uma autobiografia da autora que resgata a infância no Irã e a fase adulta na Europa, além de aspectos sobre a Revolução Islâmica no Irã, ocorrida em 1979.

Como já mencionado por Ramírez (2012, p. 11), o “subjativismo autobiográfico” perpassa as duas HQ, mostrando uma preocupação em abordar uma temática sócio-histórica, porém valorizada na Literatura. Ao mesmo tempo em que tal temática perpassa várias novelas gráficas, há a configuração de um movimento que sinaliza outra forma de produzir HQ, como já adiantado. Ainda se encontra em consolidação, como destaca García (2012). Quando o espanhol menciona o “manifesto da novela gráfica”, produzido pelo escritor de quadrinhos escocês Eddie Campbell, posiciona-se alegando que, de fato, uma nova percepção está em jogo na busca por conceituar as HQ e por prever uma multiplicidade de possibilidades no que elas podem se tornar. É claro, ainda referindo-se ao escocês, García (2012) enfatiza que o termo é inadequado.

Em mais de cem anos, não conseguimos ter uma definição satisfatória do que sejam as histórias em quadrinhos e sequer um termo adequado para denominá-las. Essa nova era começa sob o rótulo de *novela gráfica*, que aparece como um nome que provoca desconfiança generalizada, inclusive, e talvez mais que em qualquer outro lugar, entre seus próprios participantes (GARCÍA, 2012, p. 20).

Em relação à nomeação *novela gráfica* e variações, o princípio de que todo ato de nomear traz em si um ato de predicar — o “poder da designação” (RAJAGOPALAN⁶, 2003, p. 87) — pode ser levado em consideração para a compreensão dos efeitos desse nome à história das HQ. Em 2003, época da publicação do livro *Por uma linguística crítica*, estava recente o ataque às Torres Gêmeas em Nova Iorque, ocorrido em 11 de Setembro de 2001. Segundo o linguista, a mídia teve um papel primordial na guerra contra o terror e na busca pelo culpado: o terrorista Bin Laden.

De qualquer forma, uma vez estampado o rótulo “terrorista”, o nome de Bin Laden logo se tornou

⁵ De 2000 a 2003, foi publicada na França em quatro volumes; já no Brasil, em três partes, pela editora Companhia das Letras: 2004, 2005 e 2006. Em 2007, foi reunida em um único volume, também mesma editora.

⁶ O princípio em questão está vinculado à Teoria dos Atos de Fala, proposta por Austin (1962) — *How to do things with words*. Tal trabalho foi publicado no Brasil, em 1990, com o título *Quando dizer é fazer*.

sinônimo do Mal. A partir daí torna-se um dever cristão ajudar na caça incansável ao “gênio do mal”, “o terrorista mais procurado do planeta”, e assim por diante. Quando, no auge, do sucesso na caça aos seus seguidores, o presidente dos EUA decreta guerra contra o “Eixo do Mal” (termo escolhido para designar os países do Irã, Iraque e Coreia do Norte), a eficácia absoluta da nomenclatura remontava à Segunda Grande Guerra. Se o outro lado é o “Eixo do Mal”, por simples analogia (como também pela lógica da exclusão do meio-termo), quem se coloca contra os estados renegados é do Bem. [...] Quem tem a mídia a seu lado escolhe não só os termos para designar as forças de cada lado, mas também, ao escolher os termos, determina quem vai desempenhar o papel do mocinho e quem vai desempenhar o de bandido (RAJAGOPALAN, 2003, p. 85-86).

O público logo se acostumou com as nomeações, esquecendo-se de que não se trata apenas de uma referência inocente, e sim de um julgamento de valor que influencia na opinião desse público. Não há neutralidade em jogo. A mídia assume uma posição, apesar de sempre alegar que está a serviço da verdade ou dos fatos, como se eles falassem por si. No caso, ela alega estar do lado do Bem.

Em relação à nomeação *novela gráfica* e variações, existe uma predicação a ela imbricada e que acarreta efeitos à história das HQ e à maneira como leitor a concebe. Até o momento, a busca pelo reconhecimento aproximando-se da Literatura, a mudança das temáticas e o afastamento do público infantil tendo em vista o adulto permeiam a nomeação *novela gráfica*. Contudo, tal nomeação popularizou-se e tornou-se um objeto de consumo, presente em livrarias e economicamente valorizado, afastando-se do comércio de gibis em bancas de jornais. O papel de jornal não mais constitui as HQ, agora há pluralidades de cores, papel de alto padrão e, às vezes, capa dura. A novela gráfica, nesse sentido, tornou “elegante” o ato de ler HQ, como afirma García (2012, p. 12). Assim, por trás da nomeação *novela gráfica*, acrescenta-se uma estratégia de mercado, um *carimbo* ou *selo de qualidade*.

García (2012), novamente retomando Campbell, afirma que é inegável que a novela gráfica também se trata de um movimento, porque o produzir se afasta das HQ de super-heróis, de aventuras e das tiras cômicas. Segundo o referido estudioso, “[...] para Campbell, se a novela gráfica é um movimento, isso só significa que ela representa uma tradição distinta da do

comic book, e não que cada novela gráfica seja melhor que cada comic book” (GARCÍA, 2012, p. 36).

Considerando o cenário de produção das HQ no Brasil, as tiras cômicas do Armandinho de Alexandre Beck⁷ ou *Bichinhos de Jardim* de Clara Gomes⁸ (figuras 3 e 4, respectivamente) não são melhor ou pior que as novelas gráficas estrangeiras *Maus* de Art Spiegelman (2009), *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007); e as brasileiras (figura 2) *Carolina*⁹ de Barbosa e Pinheiro (2017), *Vidas secas* de Branco e Guazzelli (2018¹⁰), *O sinal* de Walmir Orlandeli (2017) e tantas outras. Todas as formas de produzir HQ possuem espaço entre os leitores, na forma impressa e por meio da internet, incluindo as redes sociais: *Facebook* e *Instagram*.

Figura 2 — Capas de *Carolina* (BARBOSA; PINHEIRO, 2017), *Vidas secas* (BRANCO; GUAZZELLI, 2018) e *O sinal* (ORLANDELI, 2017)



Fonte: página da livraria virtual *Amazon Brasil*. Disponível em: <<<https://www.amazon.com.br/>>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

As tiras cômicas podem ser compiladas e publicadas no formato de livro, assim como as novelas gráficas. Porém, os gêneros do discurso são diferentes. Sob a perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN¹¹, 2003), as

⁷ As tiras cômicas de Armandinho são atualmente publicadas no *Facebook*: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>.

⁸ A página oficial de publicação das tiras cômicas de *Bichinhos de Jardim* é <http://bichinhosdejardim.com/>.

⁹ Barbosa e Pinheiro (2016) recriaram o texto literário *Quarto de despejo: um diário de uma favelada* de Carolina Maria de Jesus, publicado em 1960 pela primeira vez.

¹⁰ A primeira publicação foi em 2015.

¹¹ Para Rojo e Barbosa (2015, p. 28), referindo-se às ideias bakhtinianas, “[...] os gêneros são formas de dizer, de enunciar, de discursar tramadas pela história de uma sociedade, de uma

regularidades e as particularidades possibilitam a configuração de gêneros do discurso, os quais permeiam as interações sociais. Nelas, os falantes de uma língua interagem entre si por meio de gêneros. Estes materializam as interações sociais. As tiras cômicas, por exemplo, consolidaram-se nos jornais impressos e, por consequência, tornaram-se populares (RAMOS, P.¹², 2011; 2014; 2017). Os recursos da linguagem dos quadrinhos compõem tal gênero, à medida que a narratividade e o humor organizam o estilo. Não há tira cômica sem humor, sem o desfecho inesperado, responsável por romper uma linearidade construída anteriormente, na sequência narrativa, como uma expectativa (RAMOS, P., 2011; 2017).

Figura 3 — Uma tira cômica de *Bichinhos de Jardim*



Fonte: Produção da cartunista Clara Gomes, intitulada *Pequenas coisas* e publicada em 10 de janeiro de 2020, às 9h15, na página bichinhosdejardim.com. Acesso em: 15 jan. 2020.

cultura e que nela circulam nos saberes das pessoas — um **universal** —, mas que só aparecem **concretamente** na forma de **textos** orais, escritos ou multimodais, isto é, aqueles que misturam várias modalidades de língua/linguagem (verbal, oral ou escrita; imagem, estática ou em movimento; sons musicais)”.

¹² Ramos, P. (Paulo Ramos) é uma forma para se diferenciar de Ramos, G. (Graciliano Ramos).

Figura 4 — Uma tira cômica do Armandinho



Fonte: Produção de Alexandre Beck, publicada em 18 abr. 2019, no Facebook do Armandinho. Disponível em: <<<https://www.facebook.com/tirasarmadinho>>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

Para a personagem Caramelo — o caramujo — a vida é bela e estaria presente “nas pequenas coisas” (figura 3). Joaquina, uma personagem realista e questionadora, coloca em dúvida a visão romântica de seu amiguinho, quando um ácaro apareceu. Ainda na segunda vinheta, não se sabe que coisa pequenina é aquele ser vivo, supondo-se que também teria uma beleza. No entanto, no final, percebe-se que a premissa inicial não valeria para um ácaro, um inimigo natural dos insetos. Já na tira cômica do Armandinho (figura 4), a construção do humor se concentra no duplo sentido da construção *vendo pôr do sol*, podendo ser o ato de vender ou o de ver. O adulto — representado somente pelas pernas — interpreta o anúncio a partir do olhar econômico, sugerido pela placa. É comum o uso de placas para anunciar que um imóvel está à venda ou para alugar. Porém, na segunda vinheta, Armandinho revela qual é o sentido do dizer, levando o leitor a supostamente perguntar-se: o que significa *ver o pôr do sol*? No final, fica claro que o garotinho — uma personagem defensora da preservação da natureza — está aconselhando as pessoas a aproveitarem um fenômeno da natureza. Portanto, a valorização da natureza e beleza constitui a proposta de sentido da tira em questão.

Brevemente considerando a organização da sequência narrativa das tiras cômicas e tendo o conhecimento de que elas podem ser compiladas em livro, percebe-se que o formato de livro não é o definidor de um gênero do discurso atrelado às HQ, por exemplo, *Maus* de Art Spiegelman (2009) é um gênero biográfico; enquanto *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007), autobiográfica. Barbosa e Pinheiro (2016) recriaram *Carolina* a partir dos diários de Carolina Maria de Jesus, que compõem *Quarto de despejo: diário*

de uma favelada (JESUS, 1993¹³): como texto literário, é autobiográfico¹⁴, enquanto biográfico como texto em quadrinhos. *Vidas secas* de Branco e Guazzelli (2018) pode ser considerado como uma mescla de drama e aventura. *O sinal* de Walmir Orlandeli (2017) já é um suspense, como pensa Borges (2018). Dessa forma, pode-se dizer que o formato de livro não indica o gênero do discurso vinculado às HQ.

Chinen (2011), Ramos e Figueira (2014) argumentam que novela gráfica nada mais é que um formato editorial. “Em suma: o modo de edição mais trabalhado procurava mostrar que aquele produto, tanto na forma como no conteúdo, era de uma qualidade diferenciada, mais artística e literária, e, por isso, legitimada, tendo como adulto como leitor-alvo” (RAMOS; FIGUEIRA, 2014, p. 193). De certa forma, pode-se inferir que toda a produção de quadrinhos ocorrida até a publicação da novela gráfica *Contrato com Deus e outras histórias de cortiço* de Will Eisner (1995¹⁵) teria uma qualidade inferior, destacam Ramos e Figueira (2014).

Will Eisner popularizou o termo *novela gráfica*, porém não foi o criador. Antes disso, García (2012) afirma já existirem obras em quadrinhos nomeadas como novelas gráficas, por exemplo: *Bloodstar* de Richard Corben¹⁶ (1976), *Beyond time and again* de George Metzger (1967) e *Chandler — red time* de Jim Steranko (1976). De qualquer maneira, apesar do equívoco em associar Will Eisner como aquele que produziu “a primeira novela gráfica”, é considerado um dos “pioneiros dos quadrinhos”, segundo García (2012, p. 212). Assim, não se pode negar a contribuição desse norteamericano à história das HQ, inclusive ao mercado editorial.

Eisner, sempre metade empresário e metade artista, sabia que precisava da respeitabilidade literária para obter sucesso com seu empreendimento, que não consistia apenas em criar quadrinhos para adultos com temas adultos, mas também em conseguir que chegassem ao público que não era o dos comics. [...] A única coisa que Eisner conseguiu foi, paradoxalmente, criar um novo formato para os editores de quadrinhos. As próximas “novelas gráficas” de Eisner, na verdade, seriam publicadas por editores de HQs e em formato de

¹³ A primeira edição é do ano de 1960, publicada pela editora Francisco Alves.

¹⁴ A ideia de autobiografia está baseada em Lejeune (2008, p. 14), tratando-se de uma “[...] narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”.

¹⁵ Em 1978, a HQ foi publicada nos Estados Unidos, pela primeira vez, por uma editora literária, a Baronet. No Brasil, em 1988, foi publicada pela editora Brasiliense. Em 1995, a edição já é da editora Devir.

¹⁶ Produz HQ de terror, ficção científica e fantasia. É criador da personagem Hellboy.

comic book. Ainda faltavam dez anos para o primeiro *boom* da novela gráfica, e este chegaria pela coincidência de obras tão antiéticas como *Maus* de Art Spiegelman, por um lado, e *Watchmen*, de Alan Moore e Dave Gibbons, e *Batman. O cavaleiro das trevas*, de Frank Miller e Klaus Janson, por outro (GARCÍA, 2012, p. 215-216).

A busca questionável pelo prestígio por meio da aproximação com a Literatura transformou a nomeação *novela gráfica* em um remédio e veneno, ao mesmo tempo. Trata-se de um remédio, porque possibilitou a ampliação do público-alvo, atingindo o leitor adulto, e a abertura para outras experimentações temáticas e mercadológicas. Em contrapartida, é um veneno, porque a aproximação da Literatura reforçou a percepção equivocada de que as HQ são uma leitura inferior e pouco complexa esteticamente. Portanto, a nomeação em questão traz consigo valores conflitantes. E mais, ainda é preciso considerar o *boom* editorial das “adaptações literárias” em contexto brasileiro.

AS CHAMADAS “ADAPTAÇÕES”: DO TEXTO LITERÁRIO ÀS HQ

No Brasil, além desses valores imbricados à nomeação, é preciso considerar a produção das “adaptações” de obras literárias para as HQ. Está em jogo outra nomeação que carrega em si valorações que favorecem a percepção de que as HQ são uma subliteratura, mantendo com a Literatura uma dependência em que haveria uma mera junção ilustrativa da imagem ao texto. Nesse caso, o texto escrito imperaria sobre as imagens, já que estas são apenas “enfeites”. “As chamadas “adaptações” não foram produzidas com o intuito de substituir os textos de referência. Cada um, a seu modo, compartilham o mesmo fio narrativo sob olhares distintos e a partir de linguagens e formatos diferentes” (TEIXEIRA; BORGES, 2019, p. 331-332).

O princípio da autonomia da linguagem dos quadrinhos é defendido tanto por Zeni (2010), Ramos (2010), quanto por Teixeira e Borges (2019) e Borges (2018). Por consequência, há um questionamento da suposta dependência das HQ da Literatura. Os recursos constituintes da linguagem quadrinística são regidos por uma construção diferenciada e única. Não existe, portanto, outra linguagem que seja construída como ocorre em um texto em quadrinhos. Na sequência, alguns recursos da linguagem das HQ são elencados para que se perceba a construção quadrinística já citada.

Quadro 1 — Alguns recursos da linguagem dos quadrinhos

Recursos	Breve descrição
<p>Balão Legenda Nota de rodapé Recordatório</p>	<p>Existem vários tipos de balões, os quais não só mostram a interação verbal, como também podem trazer traços expressivos da situação em jogo no momento e da própria personagem. O balão de fala e o de pensamento são os mais comuns. O balão no formato tradicional é constituído de uma parte chamada continente (corpo e rabicho/apêndice) e conteúdo (palavra ou imagem). O balão de fala, nesse caso, é apresentado no formato curvilíneo e um rabicho voltado para a personagem. Já o de pensamento assemelha-se a uma nuvem, também tendo um rabicho direcionado à personagem.</p> <p>Em relação à voz narrativa, a legenda, a nota de rodapé e o recordatório são os recursos que possibilitam identificar o posicionamento do narrador como onisciente e/ou como personagem. A legenda faz parte da sequência narrativa em si.</p> <p>A nota de rodapé funciona, na maioria das vezes, como um esclarecimento a ser feito para a construção dos sentidos. Nas HQ de aventura, de super-herói, de terror etc., tanto no suporte novela gráfica quanto no mangá, tornam-se, por exemplo, necessárias quando elementos culturais e históricos não fazem parte dos conhecimentos prévios do leitor. Diversas brincadeiras na cultura japonesa são explicadas em nota de rodapé nas versões traduzidas dos mangás japoneses para o português, porque elas não são de conhecimento dos leitores dessa língua. Já o recordatório é comum em histórias seriadas em que é necessário lembrar certos acontecimentos ao leitor e possibilitar a construção dos sentidos.</p>
<p>Onomatopeias Metáforas visuais Cores</p>	<p>As onomatopeias consistem na representação de sons, podendo ter variação de uma língua para outra. Normalmente, existem combinações com outros recursos, balões, cores, pontuação e linhas cinéticas. As metáforas visuais são ilustrações que representam sentimentos e expressividades diversas, por exemplo, se há uma situação</p>

	<p>em que uma personagem está apaixonada, corações podem ser ilustrados em torno dela. Diante de uma ideia, uma lâmpada pode ser desenhada etc. Com a internet e os avanços na impressão, possibilitou-se a ampliação do preto e branco para outras cores. O continente dos balões e legendas pode ser colorido e variável em função dos objetivos do cartunista. Uma determinada cor escura para as situações de tristeza e cores mais claras e alegres para as situações de alegria, por exemplo.</p>
Vinheta	<p>Não é necessário que a vinheta tenha um contorno. O mais comum, quando usado, é a linha reta na forma de quadrado ou retângulo. De qualquer forma, com ou sem contorno, os momentos são claramente perceptíveis ao leitor, para que se configure uma sequência narrativa na direção vertical ou horizontal, com uma linha ou mais. Entre uma vinheta e outra, pode ocorrer cortes narrativos curtos ou longos pelos quais o leitor seja capaz de inferir. Também é possível o prolongamento de certos acontecimentos.</p>
Personagem	<p>Não existe uma HQ, seja qual for o gênero, sem personagens, pois funcionam como as “bússolas da trama” (RAMOS, 2010, p. 105). Por meio delas, é possível observar o andamento da história. As expressões faciais e as posições das personagens em cada vinheta compõem os sentidos. O movimento se estabelece na relação da totalidade do corpo com suas partes e nas linhas cinéticas (trajetória do movimento). Quanto à forma de serem retratadas, podem ser realistas, estilizadas ou caricatas. Borges (2017) acrescenta a personificação como outra forma de retratá-las.</p>
Espaço Tempo	<p>Há uma dependência entre tempo e espaço. O tempo pode ser construído na quantidade de balões, na alteração de posição das personagens de uma vinheta para outra, no envelhecimento ou rejuvenescimento. Para Cagnin (2014), existem 6 maneiras de representação do tempo: 1) sequência de um antes e um depois, 2) época histórica, 3)</p>

	<p>astronômico, 4) meteorológico, 5) tempo da narração e 6) tempo da leitura.</p> <p>O posicionamento das personagens na vinheta diz respeito ao espaço configurado em 7 planos de visão: 1) plano geral ou panorâmico (figura e local), 2) plano total ou de conjunto (figura de maneira próxima), 3) plano americano (ou plano de conversação) (acima dos joelhos), 4) plano médio ou aproximado (acima da cintura), 5) primeiro plano (face), 6) plano de detalhe, pormenor ou <i>close-up</i> (detalhamento do rosto e objeto), 7) plano de perspectiva (soma de planos).</p> <p>Acevedo (1990) acrescenta que o ponto do qual se narra resulta em 3 ângulos de visão: 1) ângulo de visão médio (na altura dos olhos do leitor), 2) ângulo de visão superior, <i>plongé</i> ou picado (de cima para baixo), 3) ângulo de visão inferior, <i>contra-plongé</i> ou contrapicado (debaixo para cima).</p>
--	--

Fonte: Elaborado por Teixeira e Borges (2019, p. 332-334), com base em Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2010).

Quando se fala na nomeação *adaptação literária*, não se pode levar em consideração um empobrecimento do texto literário para as HQ. Está em jogo, nesse caso, uma HQ — com uma linguagem própria — recriada tendo como referência uma produção organizada a partir de recursos próprios da Literatura. Portanto, são linguagens diferentes, compostas, por sua vez, por recursos distintos.

Retomando Ramos e Figueira (2014), a novela gráfica constitui um suporte no qual uma HQ é produzida e destinada a um público-leitor. Assim, por meio do formato de livro, o leitor acessa a uma história contada a partir da organização de recursos característicos de uma linguagem autônoma. O texto literário *Dom Casmurro* de Machado de Assis (1997¹⁷), por exemplo, foi recriado três vezes: 1) Wellington Srbeq e José Aguiar (editora Nemo, 2011); 2) Ivan Jaf e Rodrigo Rosa (editora Ática, 2012); 3) *Dom Casmurro em quadrinhos*, publicado pela editora Principis, porém sem especificação do(a) autor(a) de quadrinhos, em 2019. Em cada recriação, há uma percepção diferente. “As produções em quadrinhos baseadas em obras

¹⁷ Em 1899, foi publicado pela primeira vez.

literárias devem ser avaliadas por seu valor como arte autônoma, e não à sombra da produção original” (ZENI, 2009, p. 127).

Figura 5 — Capas das três versões do romance *Dom Casmurro* de Machado de Assis (1997)



Fonte: página da livraria virtual *Amazon Brasil*. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/> Acesso em: 14 jan. 2020.

Com base em Ramos e Figueira (2012), o formato novela gráfica mascara o gênero do discurso materializado no texto em quadrinhos. Borges e Teixeira (2019) afirmam que isso não é diferente em relação às recriações do texto literário para os quadrinhos (doravante HQ recriada¹⁸).

Vidas secas de Graciliano Ramos (1938/2018), por exemplo, recriado para os quadrinhos passa a ter especificidades que mesclam: a) aventuras, porque a família de Fabiano se depara com diversos obstáculos a serem transpostos ao longo da trama; b) drama, porque reflexões das personagens em relação a si mesmas e às condições de uma vida sofrida em função da seca são trazidas ao enredo. O próprio título sugere que conflitos

¹⁸ Trata-se de uma nomeação que procura valorizar a autoria do texto em quadrinhos recriado a partir de um texto literário. A nomeação *adaptação literária* reforça a ideia de subliteratura e desvaloriza a criação do autor de quadrinhos. Por isso, a nomeação adotada, neste trabalho, é *HQ recriada*. Está em jogo, portanto, outro olhar desse autor de quadrinhos do texto literário, que funciona como inspiração e cuja trama não é alterada. Repensa-se, sim, a maneira de apresentá-la ao leitor não só em relação à interpretação com também à linguagem utilizada: a das HQ.

são trazidos na trama, tanto no texto em prosa como em quadrinhos. Não se pode esquecer que Branco e Guazzelli (2018) apresentam uma perspectiva em quadrinhos do texto literário em prosa produzido por Graciliano Ramos (1938/2018). A interpretação norteia a produção dessa HQ de aventuras e drama (BRANCO; GUAZZELLI, 2018). A HQ de aventuras e drama não equivale a novela gráfica simplesmente. Não pode ser tratada de maneira homogênea, como se *Maus* (SPIELGEMAN, 2009), *Persépolis* (SATRAPI, 2007) e *Vidas secas* em quadrinhos (BRANCO; GUAZZELLI, 2018) estivessem no mesmo “saco” (TEIXEIRA; BORGES, 2019, p. 344).

O primeiro capítulo do romance regionalista *Vidas secas* de Graciliano Ramos (2018¹⁹) se chama “Mudança”. Porém, na HQ recriada, será apresentado na segunda página. A trama se concentra no deslocamento de uma família de retirantes ao longo da caatinga. Fabiano e sua família sofreram os efeitos físicos e psicológicos da seca.

Figura 6 — A primeira página



Fonte: HQ recriada por Branco e Guazzelli (2018, p. 11) a partir de *Vidas secas* de Graciliano Ramos (2018).

¹⁹ A primeira publicação ocorreu em 1938. O ano de 2018 corresponde a 139ª edição.

Branco e Guazzelli (2018) recriam *Vidas secas* apresentando, em primeiro lugar, o sol como um dos protagonistas da trama e vilão do sofrimento dessa família. Em seguida, em plano panorâmico (ver quadro 1), apresentam a grandiosidade de sol em relação à terra e à família, tornando-as insignificantes: “Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos” (RAMOS. G., 2018, p. 9). O plano mencionado possibilita compreender o posicionamento das personagens em relação ao espaço.

Da primeira para a segunda vinheta, contextualizam-se ao leitor o lugar e a relação das personagens com ele. Entre a segunda e a quarta, percebe-se o deslocamento: antes distantes e, agora, próximos da visão do leitor, sob o plano total (ver quadro 1). Há uma aproximação gradual dessas personagens em direção ao leitor em primeiro lugar, mantendo-se implícito o deslocamento na trama ainda para um lugar desconhecido. A primeira página é composta de quatro vinhetas dispostas na vertical, resultando-se em quatro linhas narrativas. O leitor precisa se prender a cada uma delas sem ser tomado pela dinamicidade das ações e pelas palavras. Precisa interpretar as imagens gradativamente.

Figura 7 — A segunda página



Fonte: HQ recriada por Branco e Guazzelli (2018, p. 12) a partir de *Vidas secas* de Graciliano Ramos (2018)

Na segunda página, o título do capítulo é apresentado, “Mudança”. Antes da primeira fala de Fabiano para seu filho, apresenta-se a família a partir do ângulo superior, possibilitando ver os membros: um casal (Fabiano e Sinhá Vitória), dois meninos (o mais velho e o menor, duas personagens não nomeadas) e a cachorra Baleia. Os autores reproduzem tanto a fala quanto a narração, como se observa no texto de inspiração.

Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se. O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão.

— Anda, condenado do diabo, gritou-lhe o pai.

Não obtendo resultado, fustigou-se com a bainha da faca de ponta. Mas o pequeno esperneou acuado, depois sossegou, deitou-se, fechou os olhos. Fabiano ainda lhe deu algumas pancadas e esperou que ele se levantasse. [...]

A catinga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas. O voo negro dos urubus fazia círculos altos em redor de bichos moribundos.

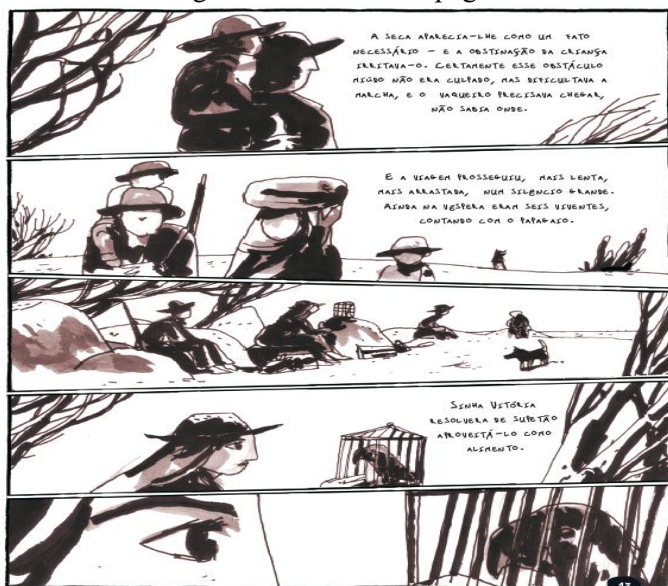
— Anda excomungado.

O pirlhalho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça (RAMOS, 2018, p. 9-10).

O lado rude de Fabiano é apresentado ao leitor, utilizando-se do mesmo foco narrativo em terceira pessoa do romance de Graciliano Ramos (2018). Infere-se, na HQ recriada, que se trata da voz do narrador por meio da menção ao nome da personagem — Fabiano — e da flexão pronominal em terceira pessoa — “matá-lo” (última vinheta). O rabicho indica uma fala (penúltima); e a ausência, a voz narrativa (última) (ver quadro 1). São recursos característicos da linguagem dos quadrinhos. Entende-se que a fala se destina para um garoto, ainda não apresentado como filho na trama. A personagem é apresentada ao leitor a partir do plano aproximado (ver quadro 1), na segunda vinheta. Para quem leu o romance, já o percebe como filho de Fabiano.

Há um processo de focalização até chegar à fala e à narração: quatro pessoas e a cachorra (primeira vinheta), o garoto (segunda), o homem (terceira), Fabiano e o garoto (quarta). Os envolvidos no diálogo são apresentados isoladamente antes e, depois, reapresentados na mesma vinheta. Antes, o leitor infere as personagens em interação. Em seguida, isso se confirma. Cria-se, também, um suspense: será que Fabiano matará o garoto? O perfil da personagem, sendo visível a espingarda, sugere isso.

Figura 8 — A terceira página



Fonte: HQ recriada por Branco e Guazzelli (2018, p. 13) a partir de *Vidas secas* de Graciliano Ramos (2018)

A questão levantada é respondida na terceira página: Fabiano colocou garoto nos ombros. No romance, essa ação é trazida na narração: “Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato. Entregou a espingarda a sinha Vitória, pôs o filho no cangote, levantou-se, agarrou os bracinhos que lhe caíam sobre o peito, moles, finos como cambitos” (RAMOS, 2018, p. 10-11). A reflexão narrada pode sugerir a possibilidade de Fabiano concretizar seu desejo. Porém, na HQ recriada, a construção do suspense é proposital, pois encerra-se a página com a descrição do sentimento e do modo de ser de Fabiano, além de colocar as personagens frente a frente, incluindo a espingarda nos ombros. Interrompe-se o desdobramento da ação, colocando-a em suspenso, calculadamente interrompida. Trata-se, segundo Borges (2018), de um recurso para a construção do suspense. O prolongamento dos acontecimentos como acontece nas duas primeiras páginas é outra estratégia: o tempo para a construção da percepção do leitor em relação à trama. O leitor é coparticipante de toda e qualquer HQ (BORGES, 2018; RAMOS, 2010).

Com essas considerações, é possível perceber que a nomeação *adaptação literária* desvaloriza a complexidade da linguagem das HQ e a da construção dos gêneros alicerçada nessa linguagem. Ambas nomeações, *novela gráfica* e *adaptação literária*, e em função dos desdobramentos

danosos à história das HQ e à percepção do leitor tornam urgente uma política de valorização que problematize todos esses enganos. Por consequência, será revelada ao leitor outra face das HQ.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

As HQ possuem um caminho próprio e independente de outras linguagens, apesar das tentativas frustradas de aproximação com a Literatura já mencionadas ao longo do trabalho. Por mais que a motivação seja torná-las reconhecidas e valorizadas pelo público-leitor tanto sob os aspectos estéticos, culturais quanto econômicos, reforçou-se ainda mais o engano de que elas fossem uma sublitteratura, uma leitura que mantivesse a prática de leitura preguiçosa ou que simplificasse demais as produções literárias quando adaptadas.

As contribuições de Will Eisner para a história das HQ favoreceram, por um lado, a ampliação de mercado por meio da conquista do leitor adulto e, de outro, da popularização de uma outra forma de produzir HQ. Porém, a estratégia de mercado por meio da aproximação da Literatura não só foi frustrada pelos motivos apresentados, mas também acarretou uma ideia equivocada de que todas as formas de produzir HQ que não fossem novelas gráficas seriam menores, em especial no diz respeito às tiras cômicas. Também reforçou outra ideia equivocada: de que estas fossem destinadas somente ao público infantil, pois, aos adultos, *Contrato com Deus e outras histórias de cortiço* (EISNER, 1995) estaria inaugurando uma nova era da história das HQ e, portanto, algo ainda não feito. Como diz García (2012), antes dessa novela gráfica, outras já tinham sido publicadas.

Por fim, em torno da nomeação *novela gráfica*, muitos equívocos mascaram a construção diferenciada das HQ, alicerçada em uma linguagem autônoma (no quadro 1, constam alguns exemplos) que se combinam para a materialização de gêneros discursivos diversos. Ainda se somam outros equívocos no contexto brasileiro: 1) a adaptação do texto literário para as HQ como uma simplificação, tornando estas como uma forma de produção inferior; 2) o uso das tiras cômicas como pretexto para a exploração gramatical nos livros didáticos (BORGES, no prelo); 3) o tratamento da linguagem das HQ como gêneros quadrinísticos também nos livros didáticos (BORGES, no prelo). Na escola brasileira, perpetuam-se os equívocos relacionados às HQ e acrescentam-se outros, portanto. Por isso, torna-se mais urgente do que nunca adotar uma política de valorização das HQ no Brasil. O primeiro passo, por exemplo, é problematizar a política de nomeação que norteia a novela gráfica.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Tradução: Sílvia Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.
- ASSIS, Machado; sem autoria do(a) autor(a) de quadrinhos. **Dom Casmurro em quadrinhos**. Jandira: Ciranda Cultural, 2019.
- ASSIS, Machado; JAF, Ivan; ROSA, Rodrigo. **Dom Casmurro**. São Paulo: Ática, 2012.
- ASSIS, Machado; SRBEK, Wellington; AGUIAR. **Dom Casmurro**. Nemo, 2011.
- ASSIS, Machado. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1997.
- AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**. Palavras e ação. Tradução e apresentação à edição brasileira de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1962/1990.
- BAKHTIN, Michael. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BARBOSA, Sirlene; PINHEIRO, João. **Carolina**. São Paulo: Veneta, 2017.
- BRANCO, Arnaldo; GUAZZELLI FILHO, Eloar. **Vidas secas**: graphic novel. 5. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2018.
- BORGES, Maria Isabel. A presença dos quadrinhos no livro didático de língua portuguesa. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, 6., 2019, São Paulo. **Anais...** No prelo.
- BORGES, Maria Isabel. Algumas relações entre a linguagem dos quadrinhos e as histórias de suspense “Daruma” (2016) e “O sinal” (2017) de Orlandeli. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, 5., 2018, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2018. p. 1-15.
- BORGES, Maria Isabel. Tiras cômicas: personificação e humor. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM, 6., ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM, 15., 2017, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2017. p. 53-75.
- CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**: um aspecto abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica. São Paulo: Criativo, 2014.
- CORBEN, Richard. **Bloodstar**. New York, USA: The Morning Star Press, 1976.
- EISNER, Will. **Um contrato com Deus e outras histórias de cortiço**. São Paulo: Devir, 1995.
- GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- CHINEN, Nobuyoshi. **Linguagem HQ**: conceitos básicos. São Paulo: Criativo, 2011.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1993.

- LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico de Rousseau à internet**. Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- METZGER, George. **Beyond time and again**. Minneapolis: DreamHaven Books, 1967.
- ORLANDELI, Walmir. **O sinal**. Nova Iguaçu: Jupati Books, 2017.
- RAMIREZ, Juan Antonio. A novela gráfica e a arte adulta. In: GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012, p. 9-11.
- RAMOS, Paulo; FIGUEIRA, Diego. *Graphic novel*, narrativa gráfica, novela gráfica ou romance gráfico? Terminologias distintas para um mesmo rótulo. In: RAMOS, Paulo; FIGUEIRA, Diego; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Quadrinhos e literatura**: diálogos possíveis. São Paulo: Criativo, 2014, p. 185-207.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola, 2017.
- RAMOS, Paulo. Pontos de fuga: registros do processo de alargamento do formato das tiras. **Nona Arte**: Revista Brasileira de Pesquisas em Histórias em Quadrinhos, v. 3, n. 1, 2014.
- RAMOS, Paulo. **Faces do humor**: uma aproximação entre piadas e tiras. Campinas: Zarabatana Books, 2011.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.
- ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.
- SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. Tradução de Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SPIEGELMAN, Art. **Maus**: a história de um sobrevivente. Tradução de Antonio Macedo de Moraes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- STERANKO, Jim. **Chandler** — red time. New York: Pyramid Books, 1976.
- TEIXEIRA, Thaís Fernanda Rodrigues da Luz; BORGES, Maria Isabel. *Persépolis*: novela gráfica ou HQ autobiográfica? In: NASCIMENTO, Cláudia Lopes; KAILER, Dircel Aparecida; NASCIMENTO, Elvira Lopes; BORGES, Maria Isabel; SANT'ANNA, Jaime dos Reis (Org.). **Mediações formativas para o ensino de língua portuguesa**: experiências no PROFLETRAS II. São Paulo: Fonte Editorial, 2019, p. 321-351.
- ZENI, Lielson. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (Org.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009, p. 127-158.
- AMAZON BRASIL. Livraria Virtual. Disponível em: <<<https://www.amazon.com.br/>>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

FACEBOOK DO ARMANDINHO. Criação de Alexandre Beck. Disponível em: <<<https://www.facebook.com/tirasarmandinho>>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BICHINHOS DE JARDIM — página oficial. Criação de Clara Gomes. Disponível em: <<<http://bichinhosdejardim.com/>>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

“LINGUÍSTICA QUEER” COMO COMPONENTE CURRICULAR: ESTRANHANDO A RELAÇÃO LÍNGUA(GEM), GÊNERO E SEX(O)UALIDADE¹

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos²

INTRODUÇÃO

Há mais de uma década, quando iniciei com mais propriedade a discussão acerca da interface língua(gem), gênero e sex(o)ualidade, preocupo-me com a formação docente (inicial e continuada) que preze pelos saberes da área de Letras/Linguística em abordagem in/transdisciplinar, de modo que desenvolva ou amplie competências para a participação em debates e defesa de direitos frente a questões de gênero e de desejos sexuais, principalmente em relação aos sujeitos considerados dissidentes sexuais ou em trânsito de gênero, ou mesmo heterossexuais que se afastam da inteligibilidade heteronormativa. Assim, são necessárias discussões e problematizações a respeito de o porquê os homens e as mulheres que não estão dentro do projeto heteronormativo não importam aos olhos e ouvidos das pessoas que se querem “inteligíveis” em gênero e sexualidade e de que maneira esses aspectos se configuram nos usos linguísticos.

Nesse sentido, na formação docente em Letras precisamos de reflexões que possibilitem compreender teórico-academicamente os meandros da relação entre língua(gem), gênero e sex(o)ualidade. A ideia que sustentamos é a de que futuro(a)s docentes possam ir além da perspectiva de uma (suposta) “linguagem gay ou lésbica”, ou mesmo de uma “linguagem de homem ou de mulher”, de modo a compreender que a língua(gem) é mobilizada nas interações sociais performatizando corpos que “importam” e outros que “não importam”, validando, dessa maneira, alguns corpos e precarizando outros, como, por exemplo, na propaganda do desodorante *Old Spice*, de 2015, mostrada na sequência (Figura 1), que construiu linguístico-discursivamente duas classes de homens, quais sejam, o “homem homem” e

¹ Essa reflexão foi realizada inicialmente como uma comunicação oral, na Sessão Coordenada “Formação de professores de línguas frente às questões raciais e de gênero em tempo de escola sem partido”, a convite do prof. Dr. Danie Marcelo de Jesus (UFMT), no VII CLAFPL, em setembro de 2018, na UFPA, em Belém (PA). Foi também apresentada em uma palestra, na UFPA, no Campus de Castanhal (PA), a convite do prof. Dr. Francisco Ednardo Barroso Duarte, em setembro de 2018. Na sequência, foi ofertada como minicurso, na UFAL, Campus do Sertão, também em setembro de 2018.

² Professor Adjunto no Curso de Letras-Português, UFAL, Campus do Sertão.

em seu oposto o “homem não homem”, sendo o seu produto destinado à primeira classe, à de “cabra-macho”.

Desse modo, também se faz de fundamental importância, na formação docente, aprender a refletir sobre os usos linguísticos que (re)contextualizam, ou (re)semantizam, os discursos de ódio através de determinados arranjos e rearranjos linguístico-discursivos, como na nomeação “mãemãe”, “dois colos de mãe numa só família”, para um casal de lésbicas, em uma propaganda da Natura, em 2014, mostrada a seguir (Figura 2) a partir de um print de uma cena, que especificou “tipos” de mãe (e de famílias), tais como “mãedrastra”, “bisamãe”, “irmãe” e “multimãe”.

Figura 1: Propaganda do desodorante *Old Spice*



Fonte: *Old Spice* (2015)

Figura 2: Print de uma propaganda Natura para o dia das mães



Fonte: *Natura* (2014).

Dada essa compreensão, essa discussão toma como objeto de reflexão a inserção da disciplina “Linguística Queer” como componente curricular no Curso de Letras-Português, na UFAL (Campus do Sertão), no alto sertão alagoano, em 2013, na condição de disciplina eletiva, com 60h, e, em 2018, na reestruturação do mesmo curso, como disciplina fixa/obrigatória, com 54h, de modo a pensarmos sobre a formação docente

nesse curso de licenciatura a partir da queerização dos estudos linguístico-discursivos.

Assim, essa discussão se dá no âmbito dos Estudos de currículo, focalizando a orientação para a relação currículo e cultura, a partir de Moreira e Candau (2007), da Sociologia do conhecimento, acerca da construção de uma “disciplina”, isto é, a respeito do conhecimento científico (de referência), a partir de Morin (2003 [1990]), Borba (2015 [2006]), Finegan (1997), Livia e Hall (1997; 2010), Lewis (2018) e Santos Filho (2012, 2015a, 2015b, 2015c, 2017, 2019), dentre outro(a)s, e da Sociologia da educação, especialmente no campo da história das disciplinas escolares, aqui no tocante à emergência de uma disciplina “escolar” e as formas assumidas, a partir de Santos (1995).

O procedimento metodológico se dá como um “estudo de caso”, ou melhor, uma “tematização da prática” (WEISZ, 2009), a partir da qual se visa entender, conforme Santos (1995), o processo que determinada proposta de disciplina tomou na prática e o processo de sua implementação. Neste caso, envolve a história de vida docente, na qual está envolvida a dimensão biográfica do professor proponente dentro de um enquadramento socio-histórico (SANTOS, 1995). Dessa maneira, problematizamos a(s) ementa(s) e os conteúdos elencados, as referências bibliográficas e os objetivos da Linguística Queer como disciplina no curso de Letras-Português.

As considerações são que esse componente curricular faz os estudos linguísticos (e literários) se filiarem ao paradigma queer de produção do conhecimento, de modo a gerar subversão/estranhamentos às noções de língua(gem) que se querem transparentes, representativas e neutras e às narrativas biologizantes acerca da vida, possibilitando gerar problematizações acerca da relação educação e saberes, poderes e resistências.

CURRÍCULO ESCOLAR E EPISTEMOLOGIA QUEER

Ao discutirmos sobre Linguística Queer como componente curricular estamos necessariamente discutindo sobre currículo. Mas o que é currículo? Moreira e Candau (2007) argumentam que currículo se relaciona aos conhecimentos escolares, aos seus procedimentos e às relações sociais aí implicadas. Argumentam, então, que os conhecimentos escolares, a serem ensinados e aprendidos, estão diretamente relacionados às transformações desejadas no tocante a valores e identidades sociais. Logo, para esse pesquisador e essa pesquisadora, em diálogo com Silva (1999a), currículo é um dispositivo em que se imbricam saberes, verdades, poderes e identidades. Assim, currículo diz respeito ao conjunto de esforços pedagógicos e suas intenções educativas.

Nesse sentido, para Moreira e Candau (2007), os estudos de currículo atuais focalizam (mais) a relação currículo e cultura e menos o vínculo currículo e conhecimento, devido “cultura” ser compreendida como um elemento dinâmico de mudança histórica no nosso século, inclusive tendo a política passado a ter feição de política cultural, aspecto bem visível na atual política governamental brasileira, no sistema político denominado de bolsonarismo. A cultura diz respeito à organização da vida socio-cultural.

Conforme sustentam, cultura é compreendida atualmente no plural, “culturas”, em sentido de diversos modos de vida, valores e significados que são compartilhados por diferentes grupos em dados períodos históricos. Nesse raciocínio, cultura é de abordagem antropológica, para a qual tem acepção de “os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 27). Logo, ressalta-se a dimensão simbólica dessa compreensão, para a qual cultura está em relação com as práticas sociais, como “conjunto de práticas significantes”. Nessa abordagem, cultura está imbricada à língua(gem).

Considerando esses significados para cultura, currículo passa a ser entendido como “seleção de cultura”, conforme William (1984), citado por Moreira e Candau (2007), passando a ser compreendido como um conjunto de práticas que produzem significados, ou melhor, um conjunto de práticas pedagógicas para produzir determinados significados. É, nessa dimensão, o lócus de concentração e desdobramentos de lutas sobre diferentes significados acerca do social e do político, conforme Silva (1999) *apud* Moreira e Candau (2007).

Seguindo essa trilha argumentativa, para Silva (2016 [1999]), currículo, pensado em sua relação com a cultura, é um campo de definições e de conteúdos de dada cultura e, por isso, um território de competições a respeito de determinados significados, seja para consolidá-los ou para questioná-los. Assim, currículo é um dispositivo que contribui para a construção identitária. Inserir uma disciplina escolar em um curso de graduação é um processo e um ato de posicionamento frente às culturas naquele determinado momento histórico. Se é assim, qual a atual cultura brasileira no que diz respeito à vida, em especial a sexo, sexualidade e gênero e como está relacionada ao currículo, seja na educação básica ou na formação docente? De modo geral, podemos afirmar que é uma cultura heteronormativa, visto que a cidadania é heterossexualizada (SABSAY, 2015), isto é, a vida deve ser heterossexual, necessariamente.

Logo, nossa cultura ainda se configura, nessa segunda década do século XXI, com certa hegemonia, como uma cultura de extrema direita, abertamente propagada, reforçada e solicitada pela política governamental, recebendo maior ênfase nesse final dessa segunda década do novo milênio; é tradicionalista, eugenista, antissocialista, antidemocrática e racista. É, para

o(a)s dissidentes da heterossexualidade e sujeitos em trânsito de gênero, uma cultura LGBTQI+fóbica, a qual, em nome da nação, da liberdade de opinião e da liberdade religiosa, se pauta em agressão, violência, difamação e propósitos de extermínio “do(a)s gays”, das mulheres e das pessoas negras também. Nessa cultura, denomina de “ditadura heteronormativa” (COLLING, 2015), vivemos um refluxo conservador que apresenta forte vínculo com o refluxo conversador vivido nos anos 1980, no tocante ao reforço da negatividade da imagem sobre as não-heterossexualidades e os gêneros dissidentes, chegando a uma repatologização através de discursos de ódio, a exemplo dos sentidos sobre “homem” na propaganda do desodorante *Old Spice*, comentada na Introdução desse capítulo. Nessa cultura, o(a)s não-heterossexuais ou aqueles e aquelas desviantes são tomados como ameaça à sobrevivência da sociedade. Visa-se disciplinar os poros e as paixões (PERLONGER, 1995).

Todavia, no contexto escolar, ainda se faz uma adesão à concepção de cidadania e de sociedade já-dadas, pautando-se na noção de cidadania heterossexualizada, mantendo-a e a reforçando. Efetiva-se assim, quando existe a discussão sobre sexualidade e gênero no contexto escolar, porque a abordagem curricular na formação docente sobre a vida, incluindo aí gênero e sexualidade, e na formação escolar ainda é fortemente a de focalizar o que é denominado de “diversidade cultural”, fundamentando-se na noção de “multiculturalidade” ou “multiculturalismo”.

É uma pedagogia que visa o reconhecimento da diversidade e busca o enfrentamento do preconceito, a partir de uma promoção da igualdade. É a chamada “pedagogia da diversidade”, que se realiza(ria) a partir do tratamento de temas transversais, incluindo gênero e sexualidade, objetivando desenvolver valores e atitudes promotores do reconhecimento das diferenças, singularidades e direitos de todos os grupos e indivíduos, tal como encontramos na proposta do curso “Formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais” (CARRARA et al, 2009).

Nessa pedagogia, mesmo que se aborde o caráter de construção social das identidades, a cultura e a cidadania já estão dadas, pois não se quer suas transformações, mas a pura assimilação, pois não se faz, tal como discute Miskolci (2015), críticas e problematizações às normas sociais, nas quais se incluiriam problematizações sobre as noções de sujeito, de corpo, identidade, língua(gem), sexo, sexualidade e gênero.

Por outro lado, há um movimento político, denominado de “Escola sem partido”, que objetiva, dentre outras questões, que não haja nenhum tipo de discussão acerca de gênero e sexualidade nas escolas, incluindo aí também as universidades. Alega que esse tipo de formação deve ficar sob responsabilidade das famílias e que qualquer conteúdo relacionado aos

desejos sexuais e aos modos de ser homem e mulher estaria sob a denominada “ideologia de gênero”.

Voltando à discussão da relação currículo e cultura, Moreira e Candau (2007) orientam para princípios, de base multicultural, que sustentam a construção curricular. Entretanto, mesmo aceitando esses princípios, entendemos que esses devem estar pautados numa epistemologia queer, tal como discutida por Silva (2016 [1999]) e Louro (2008), a ser discutida na sequência. Para Moreira e Candau (2007):

- a) deve-se ter uma nova postura, de modo a romper com a visão monocultural, desconstruindo e desnaturalizando verdades. Para esse princípio, acreditamos que se deve romper com a noção de cidadania já-dada, conforme discutimos anteriormente,
- b) o currículo precisa ser tratado como espaço em que se reescreve o conhecimento escolar, estando aí a inclusão de vozes negadas, deformadas e estereotipadas, para a qual se faz importante problematizar as noções de sujeito,
- c) o currículo deve ser encarado como um espaço em que se explicita a ancoragem social dos conteúdos, no sentido de historicizá-los,
- d) o currículo passa a ser tratado como espaço de reconhecimento de identidades culturais, e de problematizações das identidades, incluindo aí a ideia de performatividade,
- e) o currículo passa a ser tratado como espaço de questionamento dos projetos que se visam representativos, no qual se problematiza a categoria “nós” e quem incluímos nela, e
- f) o currículo como espaço de crítica cultural, perpassando por problematizações dos “significados verdadeiros”

Conforme nos posicionamos, esses princípios para a construção curricular são, por nós, pensados a partir de uma epistemologia queer, tal como discute Silva (2016 [1999]) e Louro (2008), no sentido de uma reviravolta epistemológica, no sentido de pensar acerca do conhecimento o impensável, o que é proibido pensar, no sentido de questionar, problematizar e contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento, e de identidade. Para esse pesquisador, “a epistemologia queer é, nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa” (SILVA, 2016 [1999], p. 107). No atual contexto cultural, é de grande relevância abriremos espaço, na construção curricular, para essa postura

epistemológica. A inserção de Linguística Queer como componente curricular num curso de Letras-Português segue esses parâmetros.

Dessa maneira, um currículo inspirado numa epistemologia queer produz deslocamento para pensar o impensável e forçar os limites dos saberes dominantes. Chegamos a uma “pedagogia queer” (SILVA, 2016 [1999]), pedagogia que não se pauta pela introdução de questões de sexualidade ou gênero no currículo apenas, ou na inclusão de materiais que combatam as atitudes homofóbicas, tampouco que façam abordagem terapêutica. Tal como argumenta Louro (2008), o currículo inspirado nessa pedagogia está para além de incluir temas ou conteúdos considerados queer e de se preocupar com um ensino para “sujeitos queer”. Essa pedagogia subversiva quer questionar, dando ênfase não na informação apenas, mas na metodologia de análise e comparação do conhecimento e das identidades. Está para além da “pedagogia da diversidade” e afronta o projeto “Escola sem partido”.

Nessa direção, o currículo inspirado numa epistemologia queer e numa pedagogia queer visa questionar, desnaturalizar, deslocar e descentrar (LOURO, 2008), pensando em possibilidades de desaprendizagem sobre os corpos, sujeitos, sexos, sexualidades e gêneros, sobre territórios existenciais e processos de (subjetiv)ação, como propõem Lima e Borba (2016). É um currículo preocupado em inventar liberdades, inventando resistências e repensando o âmbito democrático, refletindo acerca de sexualidades e gêneros e o conjunto de mediações e discursos que normalizam a vida e que também permitem pontos de fuga (PRECIADO, 2015). É um currículo que preza por um desenvolvimento, e conhecimento, psicossocial saudável (SANTOS FILHO, 2015a).

Seguindo esse raciocínio, acerca da relação currículo, cultura e aspectos linguístico-discursivos, Moita Lopes (2002), em perspectiva “curricular”, questiona, no início do século XXI, como discentes aprendem a fazer sentido da sexualidade no ambiente escolar, e de gênero, incluímos. Assume o discurso como ação, como discurso situado em dada prática social, a partir do qual a linguagem e a identidade são tomadas pela perspectiva da performatividade. Estabelece, então, relação entre espaço escolar, discursos e construção de identidades sociais. Assim, problematiza sobre letramento escolar queer. Questiona-se: “Como queer os letramentos escolares?” (MOITA LOPES, 2004).

Em resposta, argumenta acerca da falta de conhecimento sobre sexualidade (e gênero) por docentes, e da necessidade, portanto, da construção da consciência de um letramento queer, no sentido de fazer compreender que as identidades são discursivamente construídas. Discute que a formação por esse caráter é importante para desnaturalizar e desfamiliarizar a heteronormatividade, criando, dessa maneira, resistências,

frente ao contexto que preza pela homogeneidade identitária. Podemos afirmar que Moita Lopes (2006), pensando sobre um letramento queer, quer que o conhecimento seja discutido para além do “já conhecido”, de modo a produzir saberes a partir da problematização entre significados biologizados e outros, fluidos e construídos, o que inclui estranhar as noções de língua(gem), sexo, sexualidade e gênero já sabidas.

Logo, pautado nesse bojo de questões que envolvem currículo e cultura, perpassando pela epistemologia queer e desembocando na ideia de uma pedagogia queer e de um letramento queer, como professor recém-chegado ao curso de Letras-Português, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus do Sertão, no sertão alagoano, em 2013, propus a inserção da disciplina “Linguística Queer” como “disciplina escolar”, proposição que dialoga com as questões de currículo e conhecimento acadêmico/escolar (MOREIRA e CANDAU, 2007), no sentido de necessitar pensar sobre qualidade e relevância desses conhecimentos, e a respeito de processos de “fabricação” dos conhecimentos acadêmicos/escolares. Esse movimento de inserção de uma disciplina escolar em um curso superior está diretamente relacionado à disciplina científica da qual se deriva, a Linguística Queer, e os seus conhecimentos de referência e ao contexto socio-cultural vivido.

LINGUÍSTICA QUEER COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA (DE REFERÊNCIA)

Sobre “disciplina”, Morin (2003 [1990]) explica-nos que essa é uma categoria do conhecimento científico, isto é, do conhecimento de referência. Para ele, uma “disciplina científica” é a instituição da divisão do trabalho científico, é a instituição de uma área do saber científico a partir da delimitação de fronteiras em relação a outros saberes científicos. Sua autonomia se realiza a partir da delimitação de a) um (grande) objeto de estudos, de b) conceitos e de c) procedimentos metodológicos. Para esse pesquisador, as fronteiras do saber científico são delimitadas também pela linguagem, pelos termos específicos para aquela área de conhecimento.

Na argumentação de Morin (2003 [1990]), toda disciplina tem uma história, pois tem seu momento de institucionalização, que está relacionado a um possível esgotamento de outra(s) disciplina(s), tem o momento de evolução e de seu (possível) esgotamento. A esse respeito, esclarece-nos que uma disciplina não nasce de uma reflexão interna sobre si mesma, mas que é oriunda de conhecimentos externos, no sentido de que algo está acontecendo no mundo e precisa ser compreendido. Argumenta que é dessa forma que estudos tomam corpo e vão se institucionalizando. Por esse olhar, o objeto de estudo de uma dada disciplina não é dado, não está dado; é inventado por

grupos de pesquisadores, pesquisadoras, que “inventam” necessidades, interesses ao assumirem determinados posicionamentos políticos.

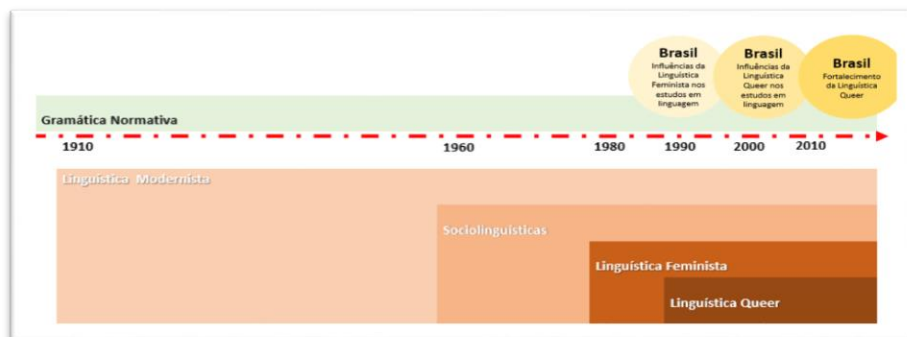
Nesse sentido, uma história possível para a “Linguística Queer” como área de conhecimento é que essa disciplina científica tenha tomado corpo no “Oxford Studies in Sociolinguistics”, conforme nos explica Finegan (1997), no prefácio de “Queerly Phrased – language, gender, and sexuality”, coletânea de textos organizada pelas linguistas Anna Livia e Kira Hall, em 1997, fruto de trabalhos acadêmicos já apresentados anteriormente, em 1994, na “Berkeley Women and Language Conference”. Em sua argumentação, o linguista possibilita-nos entender que essa área nova dos estudos linguísticos tem como objeto a intersecção entre linguagem, gênero e sexualidade, nascendo dentro dos estudos sociolinguísticos realizados naquele grupo de estudos, mas com outras preocupações, diferentes das da Linguística modernista e das da Sociolinguística, principalmente da Sociolinguística variacionista. Estabelece, portanto, delimitação de fronteiras com essas outras abordagens dos estudos linguísticos.

Assim, a Linguística Queer em sua institucionalização se afasta da Linguística modernista, que geralmente se concentra nas propriedades formais da linguagem, e da Sociolinguística variacionista, que focaliza as correlações entre expressão linguística e categorias demográficas, tais como sexo (civil), etnia, *status* econômico e “gênero”, por exemplo. Dessa maneira, para Finegan (1997), nos ensaios que dão corpo ao livro já mencionado, que têm fundamentos antropológico-linguísticos, sociolinguísticos e crítico-literários, há redefinições das categorias demográficas já mencionadas anteriormente, pois a preocupação é com o lugar da língua(gem) na vida dos seres humanos e sua integração em grupos sociais menos demográficos. Afirma que “é importante para as pessoas cujas vidas são afetadas pela expressão *queer*” (FINEGAN, 1997, p. v), categoria que inclui todos e todas nós, no sentido de que, conforme Miskolci (2015), as questões de gênero e sexualidade não dizem somente respeito aos gays, às lésbicas, aos e às bissexuais, às travestis, às pessoas transgênero, por exemplo.

Dessa maneira, a Linguística Queer ganha vida pela preocupação com a linguagem em uso, de modo a abordar as formas e funções desses usos entre grupos sociais em toda gama de situações comunicativas nas quais homens e mulheres realizam seus repertórios verbais (FINEGAN, 1997) e forjam seu gênero e sua sexualidade. É, assim, uma abordagem da linguagem em uso com caráter sociolinguístico inovador. A *Linguística Queer* é, por esses parâmetros, uma *Sociolinguística Inovadora*, em diálogo com a Teoria Feminista, a Linguística Feminista e a Teoria Queer, favorecendo a compreensão do valor indexado das escolhas linguísticas e da interligação dos usos linguísticos e seu vínculo entre linguagem, gênero e

sexualidade e poder. O esquema visual abaixo ajuda-nos a compreender essa institucionalização:

Figura 03: Esquema de rupturas e diálogos da Linguística Queer com outras áreas dos est. Ling.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dado o esquema acima, construído e apresentado por mim em uma aula da disciplina “Linguística Queer”, no curso de Letras-Ufal-Campus do Sertão, em 2019, em sua quinta oferta como eletiva, podemos entender que a Linguística Queer como área de referência institucionaliza-se dentro da grande área dos estudos linguísticos, rivalizando com a Linguística Modernista, e em diálogo com a Sociolinguística, na terceira década de sua institucionalização, nos anos 1990, e em diálogo com a Linguística Feminista, que ganhou corpo nos anos 1980. Mas, em relação a essas áreas, provoca rupturas e “inventa” um objeto de reflexões com suas especificidades.

Nesse aspecto, o objeto de estudos da Linguística Queer mantém ligações e solidariedades (MORIN, 2003 [1990]) com objetos de outras áreas. Assim, a área de competência é institucionalizada, mas sem o risco da coisificação do objeto de estudos. Tais ligações e solidariedades são também estabelecidas com o contexto. É, assim, uma “ciência ecológica”. Sendo assim, essa área de referência nasce sem a mentalidade hiperdisciplinar, a mentalidade de proprietário (MORIN, 2003 [1990]), aquela que proíbe qualquer incursão estranha em sua parcela de saber. Forja-se por uma “abertura” necessária, instituindo-se como disciplina híbrida, pois é feita de “concubinagens” de saberes. Está nesses parâmetros sob o paradigma da “desordem”, um paradigma queer, afastando-se dos saberes modernos, da ideia de essência e de pureza.

No Brasil, os estudos linguísticos passaram a receber diretamente influências dessa Linguística Queer apenas nos anos 2000, a partir de Borba

(2015 [2006]), por exemplo. Em terras brasileiras, somente a partir dos anos 2010 iniciou-se o fortalecimento dessa área de estudos linguísticos, com estudos de Borba (2014; 2015), Lewis (2012; 2018), Lau e Borba (2019), Ramos (2018), Santos Filho (2012, 2015a, 2015b, 2015c, 2017, 2019), Silva (2018), Silva (2019), Souza (2016; 2018) e Pereira (2017). A nível internacional, diversos estudos têm sido realizados, a exemplo de Leap (1995; 2013), Cameron e Kulick (2003), Motschenbacher (2010), Hall (2013) e Milani (2018), dentre outros.

Ainda no tocante à institucionalização da Linguística Queer em nosso país, podemos ainda afirmar, a partir de Santos Filho (2018), que houve um processo de “cu-irização” nos estudos linguístico-discursivos no Brasil a partir do qual podemos falar de uma “Linguística Cu-ir”, pelas pesquisas do linguista Luiz Paulo da Moita Lopes. A argumentação é a de que desde o final da década de 1990 estavam sendo produzidos em terras brasileiras estudos linguísticos em interface com gênero, sexualidade, raça/etnia, não em diálogos com a proposta de *Queerly Phrased*, de Livia e Hall (1997), mas em diálogos com pressupostos queer, a partir dos estudos de Eve Sedgwick, por exemplo. Segundo Santos Filho (2018),

Dessa maneira, é possível afirmar que nas bandas de cá, no Sul global, o movimento de pensar de modo indisciplinar e transversal os estudos linguístico-discursivos em diálogo com os estudos *queer* aconteceu, não precisando ser necessariamente de modo igual ao que ocorreu em Oxford, por exemplo, que visou uma “sociolinguística inovadora” (Finegan, 1997), que se afastou da busca de traços linguísticos atrelados a uma identidade, em sua condição de essência. Tampouco replicando-os! Assim, a postura transgressiva e subversiva nos estudos linguísticos foi “cu-ir” e não “queer”, já que essa se deu em decorrência da reflexão a partir do advento do debate público sobre as identidades sexuais, ou especificamente sobre a(s) homossexualidade(s), tendo surgido daí a viabilidade e necessidade de estudos que criassem inteligibilidades sobre a formação escolar e as construções das intersubjetividades no tocante às identidades sexuais e de gênero, como amálgamas, por seu entrelaçamento com raça/etnia e classe social, por adolescentes, perspectiva analítica não encontrada com frequência nas pesquisas brasileiras, conforme Ostermann e Moita Lopes (2014) (SANTOS FILHO, 2018).

Sobre esse cenário, Maree (2015) ajuda-nos a refletir, quando comenta que a Linguística Queer diz respeito a uma ampla gama de estudos linguísticos comprometidos criticamente com a intersecção linguagem, gênero e sexualidade, em diálogo com os estudos queer, de modo a questionar como as identidades de gênero e os desejos sexuais são produzidos no discurso, visando desestabilizar a noção de que a identidade preexiste ao discurso. Logo, a Linguística Queer/Cu-ir está na Sociolinguística, na Linguística Aplicada, na Linguística Antropológica, por exemplo. Porém, afirma que nem todas as pesquisas que se concentram no uso da linguagem marginal ao gênero hegemônico estão no espectro da Linguística Queer, tendo em vista as especificidades dessa área.

Nesse processo de construção de uma Linguística Queer, assumo que essa área dos estudos linguísticos “é uma Linguística que, criticando a cultura cisheteronormativa, ‘abala’, ‘fecha’ e ‘faz carão’, no sentido de queerização dos estudos linguísticos, preocupada com a vida” (SANTOS FILHO, 2017, p. 181). Ou seja, essa é uma linguística que assume uma postura teórico-procedimental de estranhamento, tal qual sugere Louro (2007), na qual, para mim, devemos desconfiar das coisas bem-arrumadas, das teorias em língua(gem) bem-comportadas e das grandes narrativas biologizantes acerca da vida. Essa disciplina científica serviu/serve de referência e da qual se deriva a disciplina acadêmica/escolar “Linguística Queer”. Em meus estudos, são estabelecidos fortes diálogos com as ideias de Judith Butler e com os estudos enunciativo-discursivos de base bakhtiniana. Sobre a inserção dessa disciplina no currículo do curso de Letras-Português, é importante se perguntar: Como ocorreu seu processo de implementação nesse curso? Quais saberes foram elencados? Que ganho tal inserção curricular possibilita à formação docente? É preciso, então, tematizar essa prática. É preciso, então, tematizar a Linguística Queer como componente curricular.

TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA DE LINGUÍSTICA QUEER COMO COMPONENTE CURRICULAR

Tematizar uma prática pedagógica é, conforme Weisz (2009), realizar a análise de uma prática para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes ao fazer docente. É refletir sobre uma prática pedagógica. Aqui, tematizar uma prática pedagógica é tematizar a história da inserção da disciplina “Linguística Queer” como componente curricular no curso de Letras-Português (UFAL-Campus do Sertão). Logo, essa tematização, a partir da Sociologia da educação, é um “estudo de caso” (SANTOS, 1995), no qual também está envolvida a história de vida docente fundada em um enquadramento socio-histórico.

Nesse sentido, é importante destacar que a emergência da Linguística Queer como componente curricular no referido curso se deu em 2013 a partir de uma proposição minha, em um momento em que o curso passava por um processo de atualização do seu Projeto Pedagógico Curricular. Dessa maneira, a proposta para a inserção dessa disciplina está diretamente atrelada a minha história como pesquisador/linguista e professor e minhas preocupações com a necessidade de discussões sobre gêneros e sexualidades e suas interfaces com a língua(gem).

Naquele momento, eu era recém-doutor em Letras-Linguística (UFPE) e tinha desenvolvido um estudo de tese sobre as masculinidades bissexuais, no qual defendi que havia/há um “movimento” de homens, através de conversas tecladas em salas de bate-papo, que estava/está construindo outros sentidos para as masculinidades, sejam em relação ao gênero, sejam em relação à sexualidade, e que, assim, esses homens estavam/estão significando “novas” maneiras masculinas de ser e ver o mundo, deixando de construírem-se restritamente como heterossexuais, fato que aponta para a plasticidade das masculinidades, para a fragmentação dos modos de ser masculino. Esse estudo, sob a orientação da professora doutora Judith Hoffnagel, foi intitulado “A construção discursiva de masculinidades bissexuais – um estudo em Linguística Queer”, um estudo em língua(gem) imbricado aos estudos queer.

Desse enquadramento biográfico, embebido pela potência de uma Linguística Queer, e recém-chegado à UFAL-Campus do Sertão, como professor concursado no curso de Letras-Português, compreendia, tal como discute Finegan (1997), a importância dessa linguística irreverente para uma educação escolar linguística; logo, para a formação docente em Letras-Português. Pautava-me na necessidade de um letramento escolar queer, tal como discutido por Moita Lopes (2002; 2004; 2006). Assim, mais do que selecionar uma cultura a ser apresentada, ensinada e aprendida como conteúdo escolar, o objetivo com a proposição da inserção dessa linguística foi o de problematizar o conjunto de práticas discursivas acerca dos diversos modos de ser homem e ser mulher, e tantas outras configurações de gênero, e suas sexualidades. Objetivava criar inteligibilidades sobre a vida, de modo a gerar uma cultura de empatia, de paz, no tocante às questões de gênero e sex(o)ualidade.

Por isso, a nomeação da disciplina foi propositalmente um homônimo da disciplina de referência, visto que a marcação de “queer” como caracterizador de “linguística”, no sintagma nominal “Linguística Queer”, já era/é a demarcação de um posicionamento de afronta a uma “pedagogia da diversidade” vigente naqueles dias. A disciplina não poderia ter melhor nomenclatura como forma de argumentar que não se queria apenas inserir questões de gênero e sexualidade na formação docente em

Letras-Português, mas fazer aprender e desaprender, em perspectiva desconstrucionista, sobre a intersecção entre língua(gem), gênero e sexualidade. Esse nome também teve o propósito de participar da institucionalização da Linguística Queer como área de conhecimento científico e ao mesmo tempo fortalecer sua inserção no cenário acadêmico brasileiro. Com esse título, uma linguística queer não é, necessariamente, uma linguística gay ou lésbica, por exemplo, mas uma “Linguística Subversiva”. Mas é/pode ser!

LINGUÍSTICA QUEER – OPTATIVA

Inicialmente é importante salientar que nesse processo de atualização do curso a proposta foi a de que Linguística Queer passasse a figurar como uma disciplina optativa, aquela disciplina escolar com caráter de aprofundamento ou de atualização. Isso configura que uma disciplina optativa visa apresentar saberes de cunho mais específicos e que fica à escolha do(a)s estudantes para a composição de seu currículo, visando uma formação mais específica. A argumentação apresentada foi a de que havia uma necessidade contextual de reflexões acerca da relação língua(gem), gênero e sexualidade. Houve acolhimento da proposta pelo colegiado do curso sem nenhuma objeção. Atitude louvável. O curso passou a ter no conjunto de eletivas a Linguística Queer, com 60 horas de carga horária, com 3 aulas por semana. Que conteúdos foram, então, “fabricados”? A ementa foi constituída com os seguintes tópicos de conteúdo:

Figura 4: Ementa

Linguística Queer (2013)

Ementa: Linguística queer: linguística sociocultural vs linguística sistêmica (saussuriana e laboviana). – história e conceitos. Teoria queer e discursos hegemônicos: da identidade à pós-identidade (sujeitos, práticas discursivas e indetentidade/alteridade). Enunciado, força performativa e manutenção e subversão identitárias. Linguística queer, leitura/letramento social para a diferença. Por uma educação linguística queer.

Fonte: Acervo do autor

Com essa “seleção” de conteúdos, visamos fazer aprender sobre saberes que julgamos relevantes e significativos para o propósito da disciplina. Assim, a construção desses conteúdos estava sob a necessidade de ampliação do universo cultural do(a)s docentes em formação, de modo a construir criticidade e autonomia frente às questões de gênero e sexualidade em interfaces com as práticas discursivas. Nesse processo, está também

sendo considerada a viabilidade de transposição didática dos conhecimentos de referência para a prática escolar, tal como discutida por Perrenoud (1992, 1993) *apud* Santos (1995).

Assim, a incorporação da Linguística Queer como prática pedagógica seguiu uma organização progressiva de determinados tópicos, de modo a serem transformados em “lições” e passíveis de serem avaliados. Nesse processo, que é de segmentação, cortes e até mesmo de simplificação, delimitamos estudar sobre Linguística Queer como uma linguística sociocultural (BUCHOLTZ, 2000; BUCHOLTZ e HALL, 2005) e as rupturas provocadas em relação à linguística modernista e à sociolinguística variacionista, tal como já discutimos anteriormente com Finegan (1997), discutindo a história dessa disciplina e seus principais conceitos.

De modo a passar pelo caráter de concubinagens, já mencionado antes, com Morin (2003 [1990]), fez-se importante demarcar a discussão acerca da teoria queer e seu enfoque, que sai da defesa da identidade para a crítica das normas sociais, dando ênfase à crítica às normas sociais que se materializam nas práticas discursivas. Coloca-se como conteúdo a problematização das noções de “identidade” e “pós-identidade”, problematizando noções de linguagem, sujeito, corpo, sexo, sexualidade e gênero. Nessa sequenciação, chega-se à noção de performatividade, com Judith Butler, com a qual é possível discutir a respeito de enunciado e sua força performativa na manutenção e subversão das “identidades”. E, por fim, como fechamento dos estudos em Linguística Queer, o conteúdo é a possibilidade de leitura ou letramento com preocupação com/para as diferenças, no sentido de desenvolver uma educação linguística queer.

Dessa maneira, objetivou-se e objetiva-se com essa proposta de conteúdos fazer estranhar, queerizar, a relação sujeito, língua(gem), significados e “identidades” em questões de gênero e sexualidade, considerando a cultura cis-heteronormativa. Para professores e professoras, se quer, por exemplo, que compreendam (e saibam lidar) que nas práticas discursivas há projetos performativos de gênero e de sexualidade e que essas práticas discursivas ocorrem em sala de aula e nos espaços da escola como “lições” de gênero e de sexualidade. Essa disciplina escolar quer que se aprenda que há regras linguísticas, como expectativas sociais, de gênero e de sexualidade, seja em relação à entonação, à escolha de palavras, a gestos extralinguísticos, a estratégias retóricas (MC BETH, 2000) ou mesmo à construção sintática. Mas, que, necessariamente, compreendam que nossos comportamentos linguísticos não estão naturalmente ligados às nossas características sexuais congênitas. Ou seja, quer que se aprenda que não existe uma linguagem gay, uma linguagem lésbica ou uma linguagem de homem e uma linguagem de mulher, da maneira como o senso comum pensa. A ideia é a de sair da ênfase na diferença de sexo para se dar ênfase à

diferença que o sexo ou o gênero ou a sexualidade produz, conforme propõe Hoffnagel (2010 [2006]) - a diferença que faz, inclusive na linguagem, nos usos da linguagem, nas práticas discursivas, de modo a se constituir.

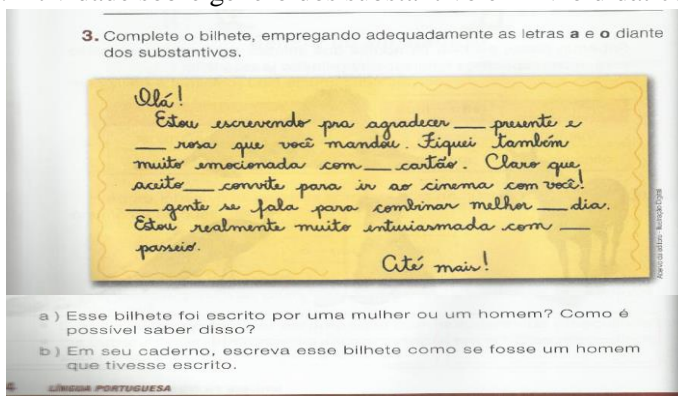
Sobre o que estamos mesmo falando? Em entrevista ao jornalista Pedro Bial, em “Conversas com Bial”, em 11 de abril de 2019, o ex-deputado Jean Wyllys, ao discutir sobre preconceito sofrido, narrou que em sua infância, quando tinha mais ou menos seis anos de idade, ao solicitar “seis pães”, em uma venda de sua cidade no interior da Bahia, foi questionado por um homem que lá estava, se ele era estudado ou “viado”, devido à marcação da concordância de número realizada. Para aquele homem, a fala do menino era uma fala feminina, acaso ele não fosse estudado; ou que os meninos estudados também passavam a ter falas femininas. Nesse sentido, em Linguística Queer, quer que se deixe de entender que é a sexualidade (ou sexo ou o gênero) que produz uma fala X, no sentido de que essa seria uma fala da essência do sujeito, e que se passe a compreender, ao contrário, que é a fala X que produz marcações identitárias, que performatiza modos de ser e de viver, em gênero e sexualidade.

Se deseja que, a partir dessa disciplina Linguística Queer, professores e professoras possam tecer as críticas necessárias a atividades escolares como a que segue, mas não só em relação às atividades escolares e sim em relação às práticas discursivas de modo geral.

Vejamos a atividade escolar que segue:

Figura 05: Atividade sobre gênero dos substantivo em livro didático da EJA.

3. Complete o bilhete, empregando adequadamente as letras **a** e **o** diante dos substantivos.



Olá!

Estou escrevendo pra agradecer ___ presente e ___ rosa que você mandou. Fiquei também muito emocionada com ___ cartões. Claro que aceitei ___ convite para ir ao cinema com você! ___ gente se fala para combinar melhor ___ dia. Estou realmente muito entusiasmada com ___ passeio.

Até mais!

a) Esse bilhete foi escrito por uma mulher ou um homem? Como é possível saber disso?

b) Em seu caderno, escreva esse bilhete como se fosse um homem que tivesse escrito.

LÍNGUA PORTUGUESA

Fonte: É bom aprender, vol 1, FTD (2009, p. 74).

Essa atividade 3 faz parte das atividades propostas em um livro didático do 2º Ano da Educação de Jovens e Adultos, publicado em 2009, referentes a “gênero dos substantivos”, conteúdo da disciplina Língua Portuguesa. Nela, as questões a) e b) estabelecem relação entre gêneros dos

substantivos e gêneros sociais, e possivelmente a sexualidades. Assim, explicitamente objetiva dar “lições” de gênero e de sexualidade, pautadas em uma perspectiva essencialista de língua(gem), gênero e sexualidade.

A partir do comando de empregar adequadamente os artigos definidos “a”, feminino, ou “o”, masculino, diante dos substantivos no bilhete apresentado, questiona, em a) se o texto foi escrito por um homem ou por uma mulher, questionando ainda se seria possível chegar a essa conclusão. Aqui, o olhar é direcionado para os morfemas gramaticais de gênero “-a” e “-o”. A informação dada e a solicitação partem do pressuposto de que há comportamentos linguísticos atrelados a uma suposta essência de ser homem ou ser mulher, e que, portanto, a partir das diferenças de genitália, a mulher sempre diria “emocionada” e “entusiasmada”. Estariam também atrelados à genitália os comportamentos sociais, nos quais o homem não receberia rosas. Assim, o bilhete teria sido escrito por uma mulher, informação pressuposta na questão b), quando solicita que haja a reescrita do texto usando o comportamento linguístico masculino considerado adequado. Vê-se nessas lições não apenas um ensino gramatical neutro, mas a manutenção da heteronormatividade e do patriarcalismo. A Linguística Queer quer justamente fazer ruir com esses saberes bem-arrumados e bem-comportados e realizar aprendizagens de língua(gem) de modo indisciplinar por “saberes indignos”.

Linguística Queer como disciplina eletiva já foi ofertada cinco vezes e será ofertada novamente em 2020.01, agora em 2020. Sua primeira oferta se deu em i) 2014.01, tendo 13 estudantes inscrito(a)s, em ii) 2015.01, com 04 estudantes matriculado(a)s e 01 ouvinte, em iii) 2016.02, com 12 discentes matriculado(a)s, em iv) 2017.02, com 06 pessoas matriculadas e 01 ouvinte, e em v) 2018.02, com 17 estudantes. Assim, já somam 54 estudantes que optaram por incluir Linguística Queer em sua formação, sendo 01 estudante de uma outra instituição, do curso de Enfermagem, e 02 de outros cursos da UFAL, de História e Geografia.

Em atividades de encerramento, estudantes confirmam o potencial da Linguística Queer na formação de docentes de Língua Portuguesa, de modo a queerizar os estudos de língua(gem), seu ensino e a aprendizagem:

Figura 6: Excertos das falas dos discentes

“(...) os estudos em linguística queer podem ajudar docentes a compreender gênero para além do binarismo, entendendo que os sujeitos são fluidos e que a identidade não pode ser vista como essência, pois ela é construída, que se inicia antes mesmo do nosso nascimento, e vai sendo desconstruída, reconstruída e negociada a medida que vivemos” (Eliane Aquino Rocha)

“(...) a partir dos estudos baseados em LQ, o currículo acarretaria uma multiplicidade de conhecimentos ao aluno, formando sujeitos críticos, capazes de compreender nos textos muitos itens que vão além do fator gramatical”. (Cícera Damiana Correia da Silva e Heloisa Silva Ferreira)

O trabalho seguiu os postulados da LQ, pois somente por ela assumimos essa posição política e ideológica de criticar a normalização de base modernista, de nos inconformar, de nos opor e desconstruirmos o que está posto como verdade em relação às noções de língua(gem), gênero, sexualidade e sujeito. A pesquisa torna-se relevante por buscarmos acolher aqueles/aquelas que sofrem com o apagamento de suas vidas, compreendendo a ressignificação que fazem da língua(gem) através das variações linguísticas como em “todes”, “amigues” e “menines”, consideradas aqui insurgentes, a fim de proporcionar visibilidade e reconhecibilidade cada vez maior a esses sujeitos. Realizamos, desse modo, o que é denominado de queerização dos estudos em língua(gem). (Thainá Fernanda da Silva)

“Refletindo, por fim, sobre a relação da LQ com o contexto educativo, da sala de aula, como futuro professor de língua portuguesa, considero que ela nos permite lidar, a partir da própria língua(gem), com a nossa relação com o mundo, de modo que problematizemos as noções de identidade, de sujeito e, propriamente, de língua(gem), através da qual é possível, por um lado, tornar vinculantes discursos que reforçam as desigualdades sociais ou, por outro lado, subvertê-los. Nesse sentido, queerizar os estudos em língua(gem) parece de fundamental importância para a vida, de modo urgente”. (Ricardo do Santos Silva)

Fonte: Acervo do autor

LINGUÍSTICA QUEER – OBRIGATÓRIA

Em 2017-2018, com a reformulação do projeto curricular do curso de Letras-Português, Ufal-Campus do Sertão, redimensionei a proposta realizada em 2013. Agora, pretendi que a disciplina Linguística Queer passasse a figura entre as disciplinas obrigatórias do curso, aquelas que todos os alunos e todas as alunas devem cursar, figurando, assim, como saberes essenciais na formação docente, não mais específicos e optativos. A

argumentação foi a mesma já apresentada em 2013, com um diferencial, qual seja, a disciplina já fazia parte do rol de disciplinas daquela licenciatura, mesmo que de caráter eletivo, e pelo fato de diversas discussões já terem sido realizadas no âmbito do curso e do Campus relacionadas a esse componente curricular. Outro fator que corroborava era o fato de ao longo dos últimos anos ter feito publicações na área e participado de diversas discussões, tanto na UFAL quanto fora dela acerca dessa área dos estudos linguísticos, incluindo a oferta do Seminário de Pesquisa “Introdução à Linguística Queer”, a convite da professora doutora Roselene de Fátima Coito, no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, em 2015.

Houve novamente acolhimento por parte do Colegiado do curso. No entanto, essa acolhida não aconteceu sem uma ampla argumentação frente aos inúmeros empecilhos apresentados pelo(a)s colegas docentes do curso, tais como desde a falta de profissional preparado para ministrar Linguística Queer em substituição a mim, acaso eu precisasse me ausentar para uma qualificação, à necessidade de substituição do título, para um nome que fosse menos específico. Esse último empecilho, uma contraproposta, inviabilizaria o posicionamento político assumido com a proposição desse componente curricular nos moldes aqui já discutidos. Pareceu-me que se queria uma proposta dentro da “pedagogia da diversidade”, o que afastaria a disciplina dos pressupostos queer, que são de grande necessidade no contexto de uma “escola sem partido”.

Mas, estando a proposta aceita, Linguística Queer agora, no novo projeto, faz parte dos conteúdos obrigatórios para a formação de docentes em Língua Portuguesa, nessas bandas de cá do sertão alagoano. Com isso, se considerarmos o panorama do que tem sido os cursos de Letras no Brasil, conforme Bagno (2013), o curso de Letras-Português (UFAL-Campus do Sertão) afasta-se de uma concepção de educação presa a ideias e ideais elitistas, sexistas e de “bom gosto”. Afasta-se da ideia de língua “correta”, “pura” e “elegante”. Afasta-se de um espírito colonizado(r) e purista. A tendência é a da “balbúrdia”. Houve também uma reorganização dos conteúdos, sem em nada perder do projeto inicial:

Figura 7: Conteúdos

Linguística Queer (2017-2018)

Ementa: Linguística queer: língua(gem), gênero e sexualidade. Teoria queer. Enunciado, força performativa e manutenção e subversão identitárias. Linguística queer, leitura/letramento social para a diferença. Por uma educação linguística queer.

Fonte: Acervo do autor

TEXTOS DE REFERÊNCIA

Nesse percurso histórico, tanto no primeiro momento, em 2013, quanto nesse segundo, em 2017-2018, um fator de relevância na instituição de uma disciplina escolar teve de ser bastante considerado, qual seja, os textos de referência. Vejamos a bibliografia básica construída para cada versão de Linguística Queer, como eletiva e como obrigatória:

Quadro 1: Bibliografia

Bibliografia básica (2013) – disciplina eletiva
<p>BORBA, Rodrigo. Linguística Queer: por uma perspectiva pós-identitária para os estudos em linguagem. Entrelinhas, Ano III, n. 2, Jul/dez, 2006.</p> <p>HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.</p> <p>MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro. Investigações literárias e linguísticas, vol. 17, n. 02, p. 47-68, 2005.</p> <p>OSTERMAN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz (Org.). Linguagem, gênero e sexualidade: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.</p>
Bibliografia básica (2017-2018) – disciplina obrigatória
<p>BORBA, Rodrigo. Linguística Queer: por uma perspectiva pós-identitária para os estudos em linguagem. Entrelinhas, Ano III, n. 2, Jul/dez, 2006.</p> <p>LIVIA, Anna; HALL, Kira. “É uma menina”: a volta da performatividade à linguística. In. Ana Cristina Ostermann; Beatriz Fontana (Org.). Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos: São Paulo: Parábola Editorial, 2010.</p> <p>LIVIA, Anna; HALL, Kira. Queerly Phrased: language, gender, and sexuality. New York: Oxford University Press, 1997.</p> <p>SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. Linguística Queer – para além da língua(gem) como expressão do lugar do falante. In. Antônio de Pádua Dias da Silva. Escrit@s sobre gênero e sexualidades. São Paulo: Scortecci, 2015, p. 15-28.</p> <p>SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. Processos de pesquisa em linguagem, gênero e sexualidade e (questões de masculinidades). Pipa Comunicação: Recife, 2017.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Enfrentar a implementação de uma disciplina escolar em qualquer curso ou nível de escolaridade perpassa pela utilização de textos de referência, sejam os livros-texto, aqueles livros, ou qualquer outro texto, com caráter didático-pedagógico ou os livros de referência, aqueles que dão vida aos saberes científicos, os clássicos. Esses são importantes porque materializam os saberes de referência que se tornam didatizados. Para essa inserção, enfrentamos um problema, visto que no Brasil tínhamos na época, em 2013, apenas dois textos que explicitamente discutiam sobre essa área dos estudos linguísticos e eram de acesso possível, quais sejam, o artigo de Rodrigo Borba, mencionado nas referências acima, de 2006, republicado em 2015, e um capítulo de minha tese, de 2012.

Além da falta de publicações brasileiras que discutissem sobre Linguística Queer, principalmente em diálogos com o *Queerly Phrased*, ainda nos faltam em terras brasileiras traduções de artigos, ensaios, resenhas, capítulos de livro e livros publicados no exterior, fator que dificulta a leitura em língua estrangeira, visto que na realidade do meu curso são raros o(a)s estudantes que dominam outra língua. A solução foi, além do texto de Rodrigo Borba, incluir Ostermann e Fontana (2010), principalmente pela tradução da introdução de *Queerly Phrased*, um livro de referência para a Linguística Queer, e Hall (2006), Moita Lopes (2005) e Silva (2000), para que tivéssemos acesso à discussões de conceitos que nos ajudaria na empreitada a realizar.

Já em 2017-2018, a situação se apresentava um pouco melhor, visto que havia e há outros textos que explicitamente discutem sobre Linguística Queer, tais como o de Lewis (2018) e dois capítulos de livro, dois ensaios e um livro (SANTOS FILHO, 2015b; 2015c; 2015d; 2017a; 2017b). Em 2019, temos mais publicações, a exemplo da entrevista de Borba (2019) e um artigo de Santos Filho (2019). Para 2020, ao menos dois livros de referência serão publicados no Brasil, material que já está no prelo. Para gerar textos de referência, passei a fazer traduções de caráter estritamente didático, de modo a facilitar os estudos nesse componente curricular. Incluí nas referências básicas um livro em língua inglesa, para que comecemos a lidar com textos em outra língua na formação na graduação. Há também, já fruto da própria disciplina, seis trabalhos acadêmicos disponíveis, quais sejam, o trabalho de conclusão de curso e a dissertação de Souza (2016; 2018), e os trabalhos de conclusão de curso de Silva (2018), Silva (2019), Silva (2019) e Ramos (2018).

Linguística Queer, como componente curricular obrigatório, tem 54h de carga horária, está no 8º período do curso, com 3 horas semanais. Mesmo que tenha ocorrido diminuição da carga horária, necessária para atender a outras demandas do curso, o projeto de queerização dos estudos linguísticos

em nada foi afetado negativamente. Ao contrário, ampliou-se, pois Linguística Queer já aparece citada entre as áreas de pesquisa do curso e foi implementado, no processo de curricularização da extensão, um programa de atividades de extensão em ambientes formais de educação básica denominado de “Linguagem, gênero e sexualidade”, com 36h de carga horária, sendo 16h de preparação e 20h de atividades de docência de um curso pelo(a)s discentes, e ocorrerá no 7º período. Além disso, foi proposto um evento para o curso denominado de “Cu-irização”. Esses novos formatos acontecerão no nosso curso a partir de 2021.01.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, Linguística Queer no curso de Letras-Português (UFAL-Campus do Sertão) possibilita na formação docente a construção de saberes em Letras, Linguística e Literatura, em abordagem in e transdisciplinar, garantindo o entendimento de que a língua(gem) nas interações sociais é um recurso para performatizar corpos que importam e outros que não importam; valida uns e precariza outros. Contribui com a compreensão dos usos linguísticos nos discursos de ódio acerca de gênero e sexualidade e nos discursos que ressemantizam o ódio às “bichas”. Possibilita entender os novos arranjos linguísticos na busca de precarizar ou de recontextualizar sentidos, sujeitos, corpos e vidas. Linguística Queer como componente curricular se constitui como uma afronta aos saberes em língua(gem) bem-comportados, no sentido de que são saberes uteis à cultura heteronormativa.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. Curso de Letras? Pra quê? In: BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos – a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 23-42.
- BORBA, Rodrigo. Linguística Queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Revista Entrelinhas**, v. 9, n. 1, p. 91-107, jan./jun. 2015.
- _____. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, v. 43, p. 441-474, 2014.
- BUCHOLTZ, Mary e HALL, Kira. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. **Discourse Studies**, v. 7, n. 4-5, p. 585-614, 2005.
- BUCHOLTZ, Mary. Reflexivity and Critique in Discourse Analysis. **Critique of Anthropology**, v. 21, n. 2, p. 165-183, 2001.
- CAMERON, Debora; KULICK, Don. **Language and Sexuality**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CARRARA, Sérgio (et. al.). **Gênero e diversidade na escola – formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

COLLING, Leandro. O que perdemos com os preconceitos? **Cult – Dossiê Ditadura Heteronormativa** – n. 202, ano 18, p. 22-25, jun/2015.

FINEGAN, Edward. Preface. In: LIVIA, Anna; HALL, Kira. **Queerly Phrased: language, gender, and sexuality**. New York: Oxford University Press, 1997, p. v-vi.

HALL, Kira. Commentary I: “It’s a hijra!” Queer linguistics revisited. **Discourse & Society**, v. 24, n. 5, p. 634-642, 2013.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Linguagem e masculinidade. In: HOFFNAGEL, Judith Chambliss. **Temas em Antropologia e Linguística**. Recife: Bagaço, 2010, p. 147-158.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio. **A construção discursiva de masculinidades bissexuais: um estudo em linguística queer**. 2012. 250 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Recife, Recife, 2012.

----- . Linguística queer – para além da língua(gem) como expressão do lugar do falante. In: SILVA, A. P. (Org.), **Escrit@s sobre gênero e sexualidade**. São Paulo: Scortecci, 2015a, p. 15-28.

----- . Preâmbulo para uma linguística queer – gêneros, sexualidades e desejos na cultura heteronormativa e aspectos linguístico-discursivos. **Seminário de Pesquisa: Introdução à Linguística Queer**. Programa de Pós-Graduação em Letras. Maringá: UEM, *mimeo.*, 2015b.

----- . Da emergência da Linguística Queer. **Seminário de Pesquisa: Introdução à Linguística Queer**. Programa de Pós-Graduação em Letras. Maringá: UEM, *mimeo.*, 20015c.

----- . Linguística queer: na luta discursiva, como/sobre prática de resignificação. In: SILVA, D.; Melo, I.; CASTRO, L. (Orgs.), **Dissidências sexuais e de gênero nos estudos do discurso**. Aracaju: Criação, 2017, p. 153-184.

_____. O corpo em cenas iniciais de (re)construção da sexualidade entre homens: uma perspectiva queer de leitura. **Revista X**, v. 14, n. 4, p. 158-183, 2019.

_____. “Cu-irização” dos estudos linguísticos e outras áreas [Palestra]. In: XIII Colóquio Nacional Representações de Gênero e de Sexualidades. Campina Grande, PB, 2018.

LAU, Héilton Diego e BORBA, Rodrigo. Conhecendo a Linguística Queer: Entrevista com Rodrigo Borba. **Revista X**, v. 14, n. 4, p. 08-19, 2019.

LEWIS, E. S. “Não é uma fase”: **Construções identitárias em narrativas de ativistas LGBT que se identificam como bissexuais**. 2012. 267 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos da Linguagem) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2012.

_____. Do “léxico gay” à Linguística Queer: desestabilizando a norma homossexual oculta nas teorias queer. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 47, n. 03, p. 675-690, 2018.

LIMA, Fátima; BORBA, Rodrigo. Sobre (des)aprendizagem e multidões queer: rizomas, multiplicidade e política menor. In: ALVES, Douglas Santos (Org.). **Gênero e diversidade sexual – teoria, política e educação em perspectiva**. Tubarão: Copiart, 2016, p. 80-114.

LIVIA, Anna; HALL, Kira. **Queerly Phrased: language, gender, and sexuality**. New York: Oxford University Press, 1997.

LÍVIA, Anna; HALL, Kiria. “É uma menina!”: a volta da performatividade à linguística. In: OSTERMAN, Anna Christina; FONTANA, Beatriz (Org.). **Linguagem, gênero e sexualidade – clássicos traduzidos**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 109-127.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. O “estranhamento queer”. **Estudos feministas**, jan./jun., 2007. Disponível em: <<<https://www.labrys.net.br/labrys11/libre/guacira.htm>>>. Acesso em 10 mar. 2013.

MAREE, Claire. Queer Linguistics. **The International Encyclopedia of Human Sexuality** (eds A. Bolin and P. Whelehan), 2015.

McBETH, M. Queerly Phrased: language, gender and sexuality. **Journal of advanced composition**, v. 20, n. 02, p. 983-984, 2000.

MILANI, Tommaso. **Queering language, gender and sexuality**. Sheffield: Equinox, 2018.

MISCKOLCI, Richard. O que é o queer? **I Seminário Queer – Sesc São Paulo**. Disponível em << <https://www.youtube.com/watch?v=uB8Yd53x51M> >>. Acesso em 09 de setembro de 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos sobre gays em sala de aula no Rio de Janeiro: é possível queer os contextos de letramento escolar? In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: A QUESTÃO SOCIAL NO NOVO MILÊNIO, 8., Coimbra. Anais... Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004. p. 1-21.

_____. **Identidades fragmentadas – a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Queering Literacy Teaching: analyzing gay-themed discourses in a fifth-grade class in Brazil. **Journal Language, identity and education**, v. 5, p. 31-50, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/ SEB, 2007, p. 17-43.

MORIN, Edgar. Inter-poli-transdisciplinar. In: Edgar Morin. **A cabeça bem-feita – repensar a reformar e reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003 [1990].

- MOTSCHENBACHER Heiko. Queer linguistics. In: MOTSCHENBACHER, Heiko. **Language, gender and sexual identity: poststructuralist perspectives**. Filadélfia-USA: John Benjamins B. V., 2010, p. 05-19.
- PEREIRA, José Daniel Cordeiro. A Linguística Queer na formação dos professores de Letras. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES – 10 ANOS, 5., Salvador. **Anais...** Salvador: Fiesta Convention Center, 2017.
- PERLONGHER, Nestor. Disciplinar os poros e as paixões. **Lua Nova**, v. 2, n. 3, p. 35-37, 1985.
- PRECIADO, Paul. Pienso, luego existo. **Queer Theory**. RTVE. 30'06''. Disponível em <<<http://www.mariallopis.com/2013/08/beatriz-preciado-en-rtve/>>>. Acesso em 02 de maio de 2015.
- RAMOS, Camila Faustina Santos Pereira. **Layla: uma borboleta negra sertaneja – abordagem queer da performatização de si como mulher trans**. 2018, 86 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Alagoas-Campus do Sertão, 2018.
- SABSAY, Letícia. Des-heterossexualizar a cidadania é ainda uma ferramenta de batalha. **Cult – Dossiê Teoria Queer – O gênero sexual em discussão**, ano 17, n. 193, p. 38-41, agosto 2015.
- SANTOS, Lucíola L. C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. **Educação e Realidade**, n. 20, vol 2, p. 60-68, jul./dez., 1995.
- SILVA, Elda Lidiane Noia. **Projeto formativo do “ser mulher” em revistas femininas**. 2019, 83 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Alagoas-Campus do Sertão, 2019.
- SILVA, Thainá Fernanda da Silva. **A variação morfológica em “todes”, “amigues” e “menines” como estratégia performativa identitária insurgente**. 2018, 65 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Alagoas-Campus do Sertão, 2018.
- SILVA, Thomaz Tadeu da. Uma coisa “estranha” no currículo: a teoria queer. In SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidades – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016 [1999], p. 105-109.
- SOUZA, Luana Rafaela dos Santos de. **No cordel, a performatização da(s) mulher(es): um estudo de linguística queer**. 2016, 88 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Alagoas-Campus do Sertão, 2016.
- _____. **Performatização de mulher(es) em cordéis – abordagem indisciplinar entre Estudos Culturais e Linguística Queer**. 2018. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Cultura) – Universidade Estadual de Alagoas, Arapiraca, 2018.
- WEISZ, Telma. Tematizar a prática. **Nova Escola**, 2009. Disponível em <<<https://www.youtube.com/watch?v=YxgBXnUBhEA>>>. Acesso em jan. 2020.

OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS FORMAIS E NÃO FORMAIS

GOMES, Cesar Augusto¹
SMEETS, Luana Bárbara²

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, que deve ser, segundo o artigo 205 da Constituição Federal, “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, 2016), é formada por instituições de educação formais e não formais. A educação formal, segundo Almeida (2014) “é uma educação institucionalizada, ocorre em espaços sistematizados, suas atividades são assistidas pelo ato pedagógico e preocupa-se com a aquisição e construção do conhecimento que atendam as demandas da contemporaneidade, nas diferentes disciplinas escolares”. A autora define, ainda, o que se entende por educação não formal:

A educação não formal ocorre fora dos espaços escolares, sendo, portanto no próprio local de interação do indivíduo, sofre as mesmas influências do mundo contemporâneo como as outras formas de educação, mas pouco assistida pelo ato pedagógico e desenvolve uma ampla variedade de atividades para atender interesses específicos de determinados grupos (ALMEIDA, 2014, p. 01).

As instituições que promovem a educação não formal ao atender crianças em situação de vulnerabilidade social³, abordam um conteúdo diferenciado (pode-se até dizer que não há conteúdo específico) com a finalidade de inclusão dessas crianças e adolescentes, apoiando, dessa forma, no contraturno, aquelas instituições de ensino formal.

¹ Mestrando em Divulgação Científica e Cultural pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: c.agomes161@gmail.com

² Educadora Social do Centro Marista Irmão Justino. E-mail: smeets.luana@gmail.com

³ Vulnerabilidade social é um conceito multidimensional que diz respeito a uma condição de fragilidade material ou moral de indivíduos ou grupos diante de riscos produzidos pelo contexto econômico-social (MONTEIRO, 2011).

Nesses distintos contextos, quais seriam os desafios para seus educandos, no que tange à produção de vídeos sobre aquilo que vivenciam em seus respectivos contextos escolares? Haveria estrutura tecnológica suficiente? Qual seria a disposição dos alunos para a realização de tal tarefa? O não compromisso com uma nota e com um currículo faz o Ensino Não Formal produzir trabalhos menos engajados? Qual a contribuição da Pedagogia dos Multiletramentos para uma aprendizagem significativa? Apropriar-se das ferramentas de tecnologia seria para esses jovens um mecanismo de resistência? Essas foram algumas das perguntas que provocaram a realização deste trabalho.

CONTEXTO HISTÓRICO

É bom atentar para o fato de que a economia brasileira viveu um intervalo auspicioso entre 2003-14⁴, no qual houve a ascensão social de famílias (até então, excluídas) que passam a ter emprego formal e crédito. Esse acesso possibilitou a inclusão digital de milhares de pessoas, conforme mostra a pesquisa Os novos donos da Internet (2015), realizada pelo *Google* em parceria com o Instituto Data Popular, apontando que 48,3 milhões de brasileiros da classe C⁵ passaram a ter em suas mãos computadores, *tablets* e celulares. Dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2019) mostram que o número de crianças e adolescentes (9-17 anos) que acessam a internet todos os dias ou quase todos os dias passou de 47% em 2012 para 86% em 2018. Entre as crianças da classe D e E⁶ esse número saltou de 17% em 2012 para 73% em 2018, o que significa um aumento de mais de 300% em 6 anos.

Por conta desses números, muito se discute acerca do grau de prejuízo que tal realidade causaria à Educação, com especialistas afirmando ora que a tecnologia ajuda na aprendizagem, ora que atrapalha. De concreto, sabe-se que os educandos têm nas mãos aparelhos para os quais não foram preparados para usar, tanto do ponto de vista técnico quanto do emocional. Por isso, boa parte deles, em alguns casos, subutilizam seus modernos dispositivos, em outros, utilizam-nos de maneira pouco cidadã, divulgando crimes contra a honra e, em casos mais extremos, cometem-nos.

⁴ **Como a ascensão da classe C causou uma revolução social.** Carta Capital (nov. 2014).

⁵ Segundo critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), situam-se na Classe C aqueles cuja renda familiar compreende 04 a 10 Salários Mínimos.

⁶ Situam-se na Classe D aqueles cuja renda familiar compreende 02 a 04 Salários Mínimos e na Classe E aqueles cuja renda familiar compreende até 02 Salários Mínimos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A perspectiva teórica dos Multiletramentos é a do Grupo de Nova Londres (*The New London Group*) que publicou em 1996 o artigo “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”. A linguista Roxane Rojo (2012, p. 13-14) esclarece a diferença entre Letramentos Múltiplos e Multiletramentos: estes apontam para dois tipos de multiplicidade existentes em nossa sociedade, quais sejam, a cultural das populações e a semiótica de constituição de textos pelas quais elas se informam e se comunicam, ao passo que, aqueles apontam para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral. Alerta para o equívoco que comete a escola da modernidade com seus currículos tradicionais: posto que não há divisão entre popular/erudito, central/marginal, cânone/de massa e que os conteúdos culturais são híbridos, impuros e fronteirços, tal instituição insiste “em ‘ensinar’ ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais” (Ibid, p. 14). Esclarece que as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos quase tanto ou mais que os escritos ou a letra, o que exige capacidades de compreensão delas para fazer significar, isto é, Multiletramentos.

A Educomunicação é um campo teórico-prático que propõe uma intervenção a partir de algumas linhas básicas como: educação para a mídia; uso das mídias na educação; produção de conteúdos educativos; gestão democrática das mídias; e prática epistemológica e experimental do conceito. É um novo campo integrador, cujo eixo construtor é a polifonia discursiva como seu elemento estruturante. Não é apenas uma nova disciplina a ser acrescentada nos currículos escolares. Conforme Soares (2000, p. 21-22) “Ao contrário, ela está inaugurando um novo paradigma discursivo transversal, constituído por conceitos transdisciplinares (...) a interdiscursividade, o diálogo com outros discursos, é a garantia da sobrevivência do novo campo e de cada uma das áreas de intervenção”.

Sobre a questão da formação para o uso da tecnologia, Petrilson Pinheiro (2015) ressalta que falta a esse aluno desenvolver um olhar crítico sobre o uso que faz do que circula no ciberespaço. Para o linguista, é necessário educá-lo para uma análise crítica das informações com as quais lida ou pode vir a lidar. Por outro lado, a Escola, tem trabalhado essa questão com certo constrangimento, pois, ao invés de educar para a utilização dos

(nem tão) novos dispositivos, muito pelo contrário, tem, por meio das Secretarias de Educação, criado leis⁷ que dificultam seu uso durante as aulas.

Alguns autores, como o norte-americano Marc Prensky (2001), consideram a atual geração de estudantes como Nativos Digitais, ou seja, “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, dos *videogames* e da internet. O autor pondera que se a escola estivesse em sintonia com o mundo contemporâneo, aproveitaria a habilidade e apreço que os jovens têm pela tecnologia e utilizaria essa naturalização para melhorar a aprendizagem.

Além disso, é imprescindível levar em consideração os embates que podem ocorrer na utilização dessas novas tecnologias, uma vez que do outro lado estão educadores que podem ser considerados imigrantes digitais e, em consequência disso, possuem outras estratégias que divergem dos mecanismos e lógica dos nativos. Para Prensky os educadores, mesmo os mais engajados em incorporar a utilização de novas tecnologias na sala de aula, fazem parte de uma geração que está se adaptando ao boom tecnológico e usam “uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova” (PRENSKY, 2001, p. 02)

Pinheiro (2015) acrescenta que o letramento grafocêntrico não é mais suficiente para dar conta das transformações tecnológicas. Para ele, a multimodalidade assume uma importância sem precedentes com o avanço das novas tecnologias de informação e comunicação:

O termo multimodalidade se constitui do princípio de que toda significação é fruto da inter-relação entre vários meios semióticos. Assim como na linguagem oral o sentido é representado pelas palavras, gestos, entonação, expressões faciais, ou mesmo o silêncio, em outros contextos de significação é importante analisar a conjunção entre linguagem verbal e imagem, disposição espacial, cores, áudios, vídeos, etc. (PINHEIRO, 2015, p. 211).

O linguista cita, ainda, a norte-americana Elizabeth Daley, para quem “serão realmente letrados no século 21 aqueles que aprenderem a ler e escrever a linguagem multimidiática da tela” (ibid.: 210). O teólogo brasileiro Hugo Assmann (1998) afirma que não basta educar a massa trabalhadora para alimentar a máquina produtiva, é preciso educar para provocar indignação frente à aceitação conformista da relação tecnologia

⁷ A lei nº 12.730/2007 proibia o uso de telefones celulares pelos alunos durante as aulas. Ela foi revista pela lei nº 16.567/2017 que alterou o artigo 1º da lei anterior, permitindo o uso para “finalidades pedagógicas”.

versus exclusão. Para ele, precisamos formar cidadãos aptos a construir uma sociedade solidária que compreenda o papel da tecnologia, pois, quem não o faz, não pode opinar sobre o que fazer com ela. Assim, a apropriação dessa linguagem é um poderoso mecanismo de resistência aos constantes ataques aos Direitos Humanos, à cidadania e à liberdade.

CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Representando a Educação Formal, o trabalho foi realizado na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Prefeito Jerônimo Alves Corrêa, está localizada no bairro Jardim do Lago, região periférica da cidade de Valinhos, cuja população é de 127.123 habitantes, a 84 quilômetros da capital do estado, São Paulo. A escola tem cerca de 800 alunos, matriculados desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), nos períodos matutino e vespertino. Os recursos tecnológicos disponíveis são duas televisões de 42 polegadas, um aparelho de DVD, uma câmera fotográfica digital, um notebook e uma sala de informática equipada com 16 computadores conectados à internet, dos quais, oito estavam quebrados na época da realização do trabalho.

Representando a Educação Não Formal, o Centro Social Marista Irmão Justino é uma organização sem fins lucrativos, localizada no bairro União de Vila Nova, Zona Leste da cidade de São Paulo, cuja população é de 12.252.023 habitantes. Atende a 200 crianças na educação infantil e a 200 crianças e adolescentes entre 06 e 15 anos. Trabalha a partir de projetos transdisciplinares que abarcam inúmeras linguagens em duplas ou em trios de educadores. Possui uma sala de informática equipada com 12 computadores conectados à internet, com *softwares* de edição de texto e de vídeo instalados e 4 câmeras fotográficas digitais semiprofissionais. A referida unidade faz parte Rede Marista de Escolas Sociais, um pool de 22 escolas em regiões do país, que atende a 7.500 crianças.

O público-alvo na Educação Formal foram educandos do 7º e 8º ano, em cujas turmas (com 25 a 30 alunos em média), o autor lecionava Língua Portuguesa. A tarefa foi produzir roteiros de vídeos e vídeos informativos sobre os conteúdos estudados: Mitologia Grega (7º ano) e Elementos do Discurso (8º ano). Na Educação Não Formal, o público foi o de 08 adolescentes entre 12 a 16 anos, integrantes do Projeto Entrelinhas, de Alfabetização e Letramento. Nessa tarefa, os educandos captaram imagens da finalização do projeto, feito em parceria com o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Itaquera, a fim de fortalecer a ideia de aprendizado vinculado a práticas sociais.

O TRABALHO NO ENSINO FORMAL

Na EMEB Jerônimo, o trabalho se realizou num total de 07 etapas. Na primeira, em grupos de até quatro educandos, eles criaram e redigiram um roteiro de vídeo, tendo como base o conteúdo estudado na disciplina durante o 1º Trimestre escolar (Fevereiro / Abril). Esses roteiros foram entregues ao professor que fez as devidas correções. Na etapa seguinte, foi feita uma exposição sobre a história do *YouTube*, a evolução dos vídeos na Internet, o fenômeno dos *Youtubers* e a questão dos direitos autorais. Além disso, houve uma exposição básica sobre o funcionamento do editor de texto.

Figura 1: Dois dos roteiros criados pelos alunos

<p style="text-align: center;">*PADRÃO DE BELEZA*</p> <p>2- fala galera, tudo bom com vocês ?</p> <p>Eu sou a Ana !</p> <p>Eu sou a Maria !</p> <p>Ana: E hoje a gente vai falar sobre padrão de beleza!</p> <p>Maria: E a gente queria começar com a seguinte pergunta: oque é beleza, oque é ser bonito(a) ?</p> <p>Ana: Quem disse que só as pessoas magras, e loiras são bonitas?</p> <p>Maria: A mídia põe isso na nossa cabeça, já repararam que as protagonistas das novelas, por exemplo, só são magras e os homens são fortes. De onde tiraram que só as pessoas assim são bonitas?</p> <p>Carlos: Para discutir um pouco desses assunto a gente vai analisar um quadro do pintor Rubens, no ano de (1639), chamado o julgamento de Paris. Esse quadro retrata com mito da origem da guerra de Tróia. Então, estava tendo uma festa no monte Pélion e era o casamento de Peleou e a Ninfa Retes.</p> <p>De repente chegou a deusa da discórdia Éris, e lançou a maçã de ouro para a mulher mais bela. Isso deu maior (B.O) porque varias deusas se achava mais lindas. No quadro aparece três deusas, Atena, Hera e Afrodite e sentado aparece o Páris que foi o mortal escolhido por Zeus para escolher a mais bela. Dai o nome "O Julgamento de Páris". Se você quiser sabe mais dessa história nós vamos deixar o Link na Descrição.</p> <p>Ana: Como a gente pode ver no quadro, as mulheres retratadas têm quadris e seios grandes. Esse era o Padrão de Beleza da época. Mas Ana Clara, por quê?</p>	<p>Nathan</p> <p>Oi galera eu sou o Nathan</p> <p>André</p> <p>E eu sou o André, hoje a gente vai falar sobre:</p> <p>Nathan</p> <p>Mito</p> <p>André</p> <p>Função</p> <p>Nathan</p> <p>Necessidade</p> <p>Nathan</p> <p>Voceis já assistiram perch Jackson o ladão de raios</p> <p>André</p> <p>E ate mesmo filmes como Fúria de Titãs 1 e 2</p> <p>André</p> <p>Vocês sabem oque eles tem em comum?</p> <p>Todos eles foram criados a partir da mitologia grega</p> <p>Nathan - mito</p> <p>Mito são narrativas que expressam o modo como determinado povo vê o mundo e tentar explicar fatos e</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores

Na terceira etapa, de posse dos textos corrigidos, os alunos foram à sala de informática e digitaram os mesmos, utilizando software de edição de

textos. Após a digitação, os roteiros foram impressos pelo professor e entregues para cada integrante dos grupos, que tinham a tarefa de decorá-los. Nas etapas que seguiram, os grupos realizaram ensaios para a gravação do vídeo, nos quais, primeiramente, seus integrantes democraticamente decidiram a divisão de tarefas: quem faria a comunicação, a edição, a gravação e qual o dispositivo utilizariam. Após essa etapa decisória, partiram para o ensaio das falas elaboradas nos roteiros, simulando o dia da gravação. Ao final, cada grupo apresentou os resultados para a sala.

Na quinta etapa foi a de criação do cenário para gravação: um grupo de alunos do 8º ano elaborou desenhos em folhas de sulfite para colar num tecido que serviria de fundo para os vídeos no dia da gravação. Os alunos do 7º ano utilizaram mesma técnica com papel pardo.

Figura 2: O cenário criado pelos alunos do 8º ano



Fonte: Acervo dos autores

Na etapa da gravação dos vídeos, cada grupo optou por gravar ou com celular ou com a câmera fotográfica digital. Alternadamente se dirigiam ao cenário montado na sala de aula (figura 2) e gravavam seu roteiro que fora previamente escrito. Interessante verificar como aqueles alunos mais extrovertidos durante a aula e que, supostamente, teriam mais facilidade para comunicar, na hora de se expor, encontraram uma enorme dificuldade. Um dos grupos que tinha um aluno com esse perfil precisou repetir a gravação por mais de dez vezes, chegando ao ponto de o mesmo desistir da gravação e solicitar que outro colega o fizesse, uma vez que nem com o roteiro em mãos, sua timidez, diminuía. Por outro lado, também surpreendeu a

desenvoltura de alguns alunos que, tímidos durante a aula, ao ouvir o “gravando!” mostraram-se confiantes e seguros.

Na sétima e última etapa, a edição dos vídeos foi dividida em dois grupos: os que gravaram com câmera fotográfica digital tiveram que ir à sala de informática; os que gravaram com o celular, fizeram a edição por meio de aplicativos na própria sala de aula, com a devida autorização para essa utilização, uma vez que (já dissemos) é proibido o uso do celular nessa escola. Cabe destacar a

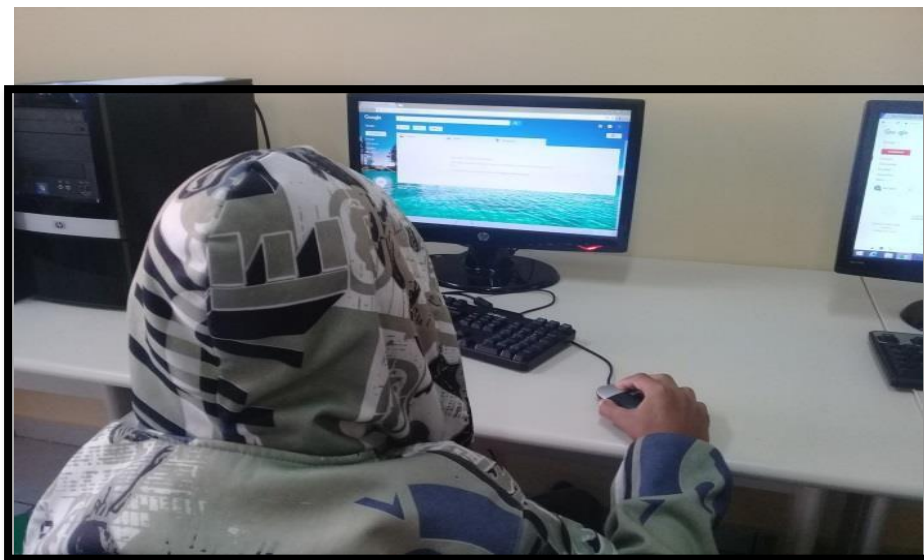
diferença do tempo dispendido para tal atividade: enquanto os que editaram os vídeos no celular o fizeram em uma aula de 50 minutos ou menos, os que editaram na sala de informática demoraram pelo menos duas aulas, dados os entraves como: falta de disponibilidade de datas para reservar a sala de informática; falta de cabos para transferência dos vídeos da câmera para o computador, falta de atualização do software de edição, constatação de que a extensão⁸ (*.mp4, *.avi, *.mov etc.) do arquivo gerado pela câmera não era compatível com o *software* de edição, entre outros. Ponto positivo, a qualidade final do vídeo editado no computador foi muito melhor do que a do editado no celular, fato que é influenciado pela capacidade do celular, marca, modelo, etc.

O TRABALHO NO ENSINO NÃO FORMAL

No Centro Social Ir. Justino, o trabalho se realizou num total de 06 etapas. Na primeira, a educadora apresentou a proposta de criar um vídeo que representasse o Projeto Entrelinhas dentro do Centro Social, assim como sua finalização em parceria com o CIEJA Itaquera. As estratégias didáticas utilizadas foram: apresentação da *fanpage* do Centro Social no *Facebook*; roda de conversa sobre a importância de divulgar o que o grupo de alfabetização e letramentos desenvolve no espaço, levantamento de ideias sobre o roteiro desse vídeo e sobre os elementos de um vídeo (cenário, trilha sonora, sequência, etc.); pesquisa no site YouTube por vídeos de instituições de ensino não formal e séries de vídeos de Organizações Não Governamentais (ONGs); tarefa guiada na qual os educandos tinham que explorar a ferramenta Google Docs.

⁸ As **extensões** de arquivos são sufixos que designam seu formato e principalmente a função que desempenham no computador. Na plataforma Windows, todo tipo de arquivo tem sua extensão, que o difere dos demais dentre milhões existentes em cada máquina. Cada extensão de arquivo tem funcionamento e características próprias, portanto demanda um software específico para trabalhar com ela. Há extensões para os mais variados propósitos. (TECMUNDO.COM.BR)

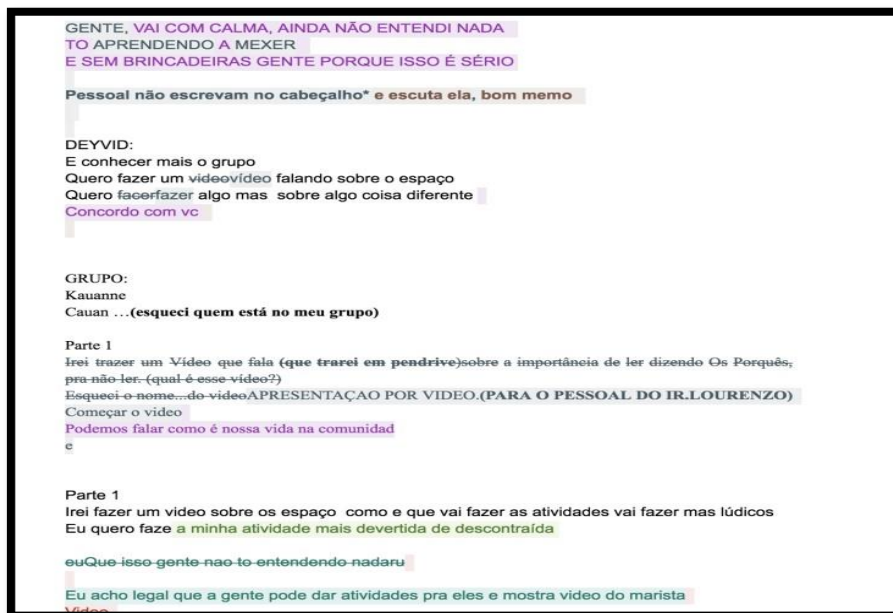
Figura 3: educando criando sua conta de e-mail do Google



Fonte: Acervo dos autores

Numa segunda etapa, foram criadas para todos os educandos contas de e-mail do *Google*, para que pudessem trabalhar na escrita do roteiro de maneira colaborativa e assíncrona utilizando a ferramenta *Google Docs*. Importante destacar que os educandos têm acesso aos computadores do espaço mesmo fora dos horários de oficina/projeto. Na terceira etapa, a escrita do roteiro foi feita com intervenção da educadora, principalmente, na correção de palavras com grafia fora da norma padrão e de coesão textual. Por se tratar de um grupo que trabalha alfabetização e letramentos com educandos que apresentam defasagem nas habilidades de leitura e escrita, esse processo de escrita colaborativa favorece a intervenção da educadora nas tentativas de acerto dos mesmos.

Figura 4: Início da criação do roteiro, quando os educandos estavam se apropriando da utilização da ferramenta Google Docs e registro de alterações e contribuições dos educandos na criação do roteiro de vídeo.



Fonte: Acervo dos autores

Na etapa seguinte, foi feita a leitura do roteiro em voz alta, em que os educandos leram o mesmo, com a participação do coordenador pedagógico da instituição, uma vez que se tratava de um vídeo institucional. Logo em seguida, houve a inserção de ajustes e sugestões levantadas pelo grupo, oralmente. Na quinta etapa, de gravação do vídeo, os educandos se dividiram em grupos e pensaram em um questionário que pudesse nortear as falas dos que seriam gravados. A intenção era a de ter um vídeo com imagens da finalização e relatos naturais descrevendo os espaços do Centro Social. Os educandos se inspiraram na série de vídeos *Human*⁹ do francês *Yann Arthus-Bertrand*, em que pessoas anônimas e algumas personalidades relatam atividades cotidianas. Na sexta e última etapa, a da edição do vídeo,

⁹ *Human* é um documentário que reúne vários testemunhos de pessoas de todo o planeta sobre situações das suas vidas. O realizado pelo diretor francês *Yann Arthus-Bertrand*, o filme teve como base entrevistas a mais de 2000 pessoas em 60 países. Na edição, foram escolhidas 110 entrevistas. Os temas abordados são, entre outros, o amor, a agricultura, a homossexualidade ou a migração (França, 2015, 188 minutos).

a educadora fez um levantamento das músicas para a trilha sonora, assim como a ordem de apresentação das imagens e vídeos. Utilizando a ferramenta de edição de vídeo *Windows Movie Maker*, editou todo o material resultando em um vídeo de 20 minutos de duração.

AVALIAÇÃO

No Ensino Formal existe a lógica da nota, na qual parte dos educandos se insere, deixando a aprendizagem em segundo plano, estudando o mínimo necessário para atingir a “média” e dessa forma, ao fim do bimestre, apagam da memória tudo o que foi visto. A proposta, ao abordar o mesmo conteúdo já estudado (mesmo após as avaliações), procurou gerar uma aprendizagem significativa para esse grupo. Aspecto positivo de trabalhar com os multiletramentos é que ele exige a colaboração, exercita o “aprender a viver junto”¹⁰. Nesse sentido, pode-se avaliar o resultado do trabalho em três grupos: a) grupos que conseguiram trabalhar com os pares e construíram um trabalho coeso; b) grupos que tiveram certa dificuldade para se unir devido à falta de hábito com essa metodologia; c) grupos que não conseguiram realizar o trabalho por conta da indisciplina. Apesar de não atingir a todos (e talvez isso nem seja possível na prática) essa proposta terá muito mais sucesso quando repetida mais vezes, pois, a estrutura atual de algumas escolas (talvez, da maioria) estimula a individualidade e a competição, mas, não a cooperação e a aprendizagem mútua.

Houve ganhos em relação ao conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que se pode exercitar, na prática, a questão da “adequação dos tempos verbais” durante o processo de criação de roteiros. Outro conteúdo em que houve fixação da aprendizagem foi o de “Variedade Linguística”, pois, ao retomar o assunto, percebeu-se um entendimento mais sólido por parte dos alunos, uma vez que eram desafiados a converter um texto da norma padrão (variedade de prestígio) para uma linguagem que fizesse sentido para o público-alvo dos vídeos, os adolescentes. Isso trouxe, na prática, o conceito de que a norma padrão não é a única variedade “correta” de se falar o Português e que a língua varia no tempo (gerações) e no contexto (situação) em que é utilizada. Por conta disso, a qualidade dos vídeos não era prioridade, mas sim, a aprendizagem que houve durante o

¹⁰ Aprender a viver junto é um dos Quatro Pilares da Educação, conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors em 1999. Os outros três pilares são: Aprender a conhecer, Aprender a fazer e Aprender a ser.

processo.

Uma correção de rumo para um próximo trabalho, talvez seja a questão da escolha dos grupos, que ficou a cargo dos educandos. Preferiu-se adotar uma postura que se julgou democrática e o resultado foram as famosas “panelinhas” da sala, isto é, formaram-se grupos por afinidade, o que, no caso dos indisciplinados se mostrou ineficiente, uma vez que, por conta de seu comportamento, quase nada produziram. Há que se concluir que, se esse método não trouxe aprendizagem, não se revelou democrático, mas pelo contrário, excludente. Fato que impõe reflexão.

No Centro Social Ir. Justino, o Projeto Entrelinhas conta com um número reduzido de educandos, apenas oito. Por se tratar de um grupo formado com o objetivo específico de lidar com adolescentes que apresentam dificuldade nas habilidades de leitura e escrita, todas as propostas são pensadas e refletidas pelo grupo antes de serem colocadas em ação. Esse grupo acolheu muito bem as ações desenvolvidas e foram extremamente engajados, pois, seja em suas escolas de ensino formal ou até mesmo em outros projetos do Centro Social, não conseguem ser protagonistas devido às suas questões com a alfabetização. O desempenho foi exemplar, todos ficaram maravilhados com o fato de terem uma conta de *e-mail*, e, principalmente, com a possibilidade de produzirem um roteiro de vídeo autêntico que representa muito mais que uma tarefa escolar concluída, mas, a oportunidade de serem criadores de uma peça audiovisual que apresenta a potência de um grupo comumente preterido.

Em relação aos roteiros produzidos, os educandos escreveram pouco, por terem dificuldades com as habilidades de leitura e de escrita, apesar disso, houve subsídio para que a educadora trabalhasse a correção da grafia de palavras fora da norma e que pensasse em atividades de alfabetização mais focadas para o auxílio destes. Os vídeos não apresentam qualidade excelente, mas, a ideia de roteiro, principalmente sequência e trilha sonora, demonstram a sinergia do grupo com a proposta de fortalecimento de vínculo que o Centro Social segue em seu projeto político-pedagógico.

A avaliação feita no Centro Social é pautada na participação e protagonismo dos educandos e o resultado final de qualquer proposta é apenas uma consequência de um processo. O fazer coletivo fortaleceu o grupo, enriqueceu os encontros e sensibilizou os educandos a fazerem suas leituras do espaço no qual estão inseridos, assim como suas próprias potências. Tecnicamente o vídeo é simples, mas, o processo de criação foi moroso, respeitoso e enriquecedor por possibilitar interação, reflexão, protagonismo e autoria.

PRIMEIRAS CONCLUSÕES

Ambas as propostas buscaram levar os educandos a “novos” letramentos ao oferecer uma ação pedagógica que promoveu a participação e colaboração ativas de todos os envolvidos, assim como, possibilitou novas práticas de escrita e uma nova postura por parte desses sujeitos (FELÍCIO e PINHEIRO, 2016, p. 60). Embora em contextos de aprendizagem distintos, buscou atender a uma discussão premente e atual no ensino: o uso das tecnologias para melhorar a aprendizagem.

O interesse do educando se deu, a princípio, não pelo conteúdo em si (até porque os conteúdos eram específicos de cada contexto escolar), mas, pela finalidade que foi a de produzir um roteiro de vídeo e um vídeo. Esse foi o grande fator motivador, uma vez que no contexto formal os alunos (da escola e provavelmente outros de sua faixa etária) são seguidores de *youtubers* e se fascinam com a possibilidade de estarem na frente das câmeras; e no contexto não formal os educandos puderam suprir, no contexto escolar, a carência de se sentirem autores e protagonistas em práticas sociais.

As possibilidades materiais da realização eram a princípio suficientes, visto que os dispositivos necessários estavam presentes na escola e no centro social. A despeito disso, revelaram-se insuficientes no contexto formal, por um erro de avaliação em relação aos *softwares* instalados nas máquinas para a edição dos vídeos, que traz o ensinamento de que quando se pretende trabalhar com gravação de vídeos digitais não basta apenas boa vontade, é preciso estrutura atualizada do ponto de vista de *softwares*, pois, sem eles as máquinas funcionam com restrições.

Quanto às possibilidades imateriais merece destaque o crescimento da autonomia do educando, uma vez que a ele são delegadas tarefas que exercitam o gerenciamento de sua aquisição de conhecimento. Isso pode, num segundo momento, melhorar a questão da indisciplina na sala de aula ao mudar a cultura vigente, na qual o professor “ordena”, o aluno “obedece” e não pode realizar escolhas nem questionar as que foram feitas, gerando com isso os “rebeldes” (não raros na fase da adolescência), que, ao enfrentar o “professor opressor”, acabam por se tornar “heróis”. Assim, quando o docente delega, o aluno não tem a quem desafiar, a não ser a ele mesmo.

O professor não é mais o “dono” do conhecimento, pois cada aluno tem na internet um manancial de conteúdos. Mediar a aquisição destes e convertê-los em conhecimento é para essa geração de educadores um grande desafio que exige paciência e até resignação diante da constatação de alguns limites que cada aluno apresenta, impondo seu tempo de aprendizagem e demais peculiaridades. Enfim, é saber que nem sempre tudo sairá conforme o planejado.

Por fim, num cenário social e político de ataques cada vez mais frequentes e indistigáveis às instituições democráticas, aos Direitos Humanos, à Cidadania e à Liberdade, urge educar para tecnodemocracia, que pode ser traduzida como “uma nova formação política em que os meios técnicos viabilizariam o desenvolvimento de comunidades inteligentes, capazes de se autogerir, em que todas as vozes poderiam ser ouvidas levando todos à inclusão social” (RAMOS, 2009: 44). Dada a dimensão da tarefa, a educação formal sozinha não tem sido capaz de realizar esse trabalho, motivo pelo qual atividades como as realizadas pelas instituições de ensino não formais se tronam cada vez mais necessárias em nossa sociedade e este projeto retrata um pouco dessa necessidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Salete Bortholazzi. Educação Não Formal, Informal e Formal do Conhecimento Científico nos Diferentes Espaços de Ensino e Aprendizagem. In: TÚLLIO, Mírian Izabel (Org.). **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Irati: Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, 2014.

ASMMANN, H. **Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes. 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 2016.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Kids online Brasil 2018 = Survey on internet use by children in Brazil: ICT Kids online Brazil 2018** [livro eletrônico] / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: 2019. Disponível em: << https://cetic.br/media/docs/%20publicacoes/216370220191105/tic_kids_online_2018_livro_eletronico.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2019.

DALEY, Elizabeth. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 481-491, Jul./Dez. 2010.

FELÍCIO, Rosane de Paiva; PINHEIRO, Petilson Alan. Copiar-colar e remix: o que a escola tem a ver com isso? **Calidoscópio**. v. 14, n. 1, p. 59-69, jan./abr. 2016.

GOOGLE / INSTITUTO DATA POPULAR. **Os Novos Donos da Internet: Classe C, de Conectados**. 2015. Disponível em:<< <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/marketing-resources/metricas/novos-donos-internet-classe-c-conectados-brasil/>>>. Acesso em 10 nov. 2019.

HUMAN O FILME. **HUMAN Extended version Vol. 1**. 2015. (1h23m19s). Disponível em:

<< <https://www.youtube.com/watch?v=TnGEclg2hjg&feature=youtu.be> >>. Acesso em 01 out. 2019.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Construção Multimodal de sentidos em um vídeo institucional: (novos) multiletramentos para a escola. **Veredas atemáticas**, v. 19, n. 02, p. 209-224, 2015.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **On the Horizon (NCB University Press)**, v. 9, n. 5, out. 2001.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Edla Maria Faust. **Introdução à Educação Digital**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação à Distância, 2009.

ROCKMANN, Roberto. Como a ascensão da classe C causou uma revolução social. **Revista Carta Capital**. São Paulo, nov. 2014. Disponível em: <<
<https://www.cartacapital.com.br/mais-admiradas/%20como-a-ascensao-da-classe-c-causou-uma-revolucao-social-2482.ht> >>. Acesso em 13 nov. 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, p. 12-24, set./dez. 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

EDUCAÇÃO COSMOPOLITA: OS CONFLITOS E METAMORFOSES NO PROCESSO EDUCACIONAL E A PERSPECTIVA DA SOCIALIZAÇÃO COSMOPOLITA NOS JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA REGIÃO DE ARARAQUARA

ROGANTE, Margareth¹

INTRODUÇÃO

Optamos por refletir sobre a o ambiente educacional² quando a existência está profundamente modificada e a maioria dos indivíduos encontram-se em uma condição desumana. Resta-nos, então, pensar em uma possível consciência do “nós” para resistir a um mundo global e as contradições dessa lógica perversa da própria condição, na existência. Dessa forma, como reação, propomos refletir sobre o cotidiano escolar de forma tal que consigamos a visibilizar a educação cosmopolita³.

Nas democracias modernas do ocidente o mundo parecia um lugar afortunado, justo, linear. O cidadão era visto como senhor da natureza, havia um otimismo no progresso como bem em si, confiança na ciência e na ação científica, despreocupação com o meio ambiente e confiança nas ações políticas e econômicas como meio de distribuição de renda e recursos para um futuro melhor. Essas certezas e seguranças seculares⁴ eram baseadas nos fundamentos da racionalização e individualização, que declararam de aplicabilidade universal. Assim, o projeto iluminista criou e estabeleceu a ideia da universalidade, da cidadania e da pessoa moderna. Mantendo os cidadãos otimistas em relação ao seu estilo de vida e consumo. Podemos verificar que longa história do indivíduo e suas relações com o mundo pode ser entendida de forma ampla e profunda nas pesquisas científicas estruturadas e fundamentadas nas ciências sociais até a 1^a. modernidade⁵.

No entanto, inerente às alterações civilizatórias desde processo industrial⁶, o processo de globalização aprofundou as crises, as rupturas e transformações contemporâneas. Dessa forma, são afetadas as nossas

¹ UNESP/ FClar; Mestre em Sociologia. E-mail: megrogante@gmail.com

² Quando usamos o termo ambiente escolar, nos referimos ao complexo de pessoas e projetos que compõem o universo educacional, inserido num infinito de experiências, conflitos, mudanças e permanências ao longo do tempo histórico.

³ Baseada nos estudos de Beck (2016) e Cicchelli (2018) e nas experiências vivenciadas no cotidiano escolar iniciaremos, aqui, o processo que possibilita uma educação cosmopolita.

⁴ MARRAMAO, Giacommo. **Passagio a Occidente**. Filosofia e Globalizzazione. Torino: B Boringhieri, 2009.

⁵ BECK, Ulrich. **La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad**. Paidós ibérica, 1998.

⁶ Ibidem.

expectativas do futuro, os valores, nos vínculos de trabalho⁷, sociais e educacionais, entre outros. Consequências das vitórias dos valores neoliberais e de uma irrestrita confusão entre a vida pública e privada, aceleração nos ritmos de vida⁸, mudança no pensar e no modo de vida, nas experiências de tempo e espaço e as nossas relações sociais no complexo mundo global contemporâneo. Assim, no turbilhão destas profundas metamorfoses⁹ os indivíduos são impelidos a se tornarem hiperconsumidores, hiperindividualistas e hipercompetitivos. Aprofundando, ainda mais, o paradigma entre o “nós” para o “eu”¹⁰ (grifo do autor). Reformando vozes e ecos cada vez mais excludentes, agressivos e autoritários e numa linguagem privada, hipertrofiada, do indivíduo empreendedor, que procura agir mediante seus intrínsecos interesses. (ILLOUZ, 2017). Nesse contexto, a narrativa de vida da globalização criou um choque nas nossas constantes antropológicas. Isso significa um radical declínio da forma de vida estabelecida no processo civilizatório moderno. Contudo, ainda desconhecemos que, “o mundo estar a metamorfosear-se numa terra incógnita”. (BECK, 2017, p. 1124-1125).

Nesse cenário, os desafios gerados pelas novas geografias sociais de sociedades transnacionais e interdependentes devem ser repensados pelas ciências sociais através de novos referenciais teóricos (BECK, 2016). Para tanto, como reação a narrativa hegemônica da globalização, o sociólogo alemão acredita na força da *Narrativa Neocosmopolita*¹¹. Criando, assim, ferramentas que nos permitem entender o mundo contemporâneo, o outro¹² e a formação do mundo cosmopolita¹³. Um movimento possível baseado na teoria da perspectiva cosmopolita e do conceito do “outro internalizado”. Entendendo que, estes conceitos nos fornecerão suporte teórico para observar os indícios da formação uma de “consciência cosmopolita”.

⁷ Para Eric Brown (2007), o neoliberalismo não pode ser entendido apenas como um conjunto de medidas econômicas, mas deve ser compreendido enquanto uma poderosa forma de racionalidade de governo e de organização das esferas econômicas, políticas e culturais.

⁸ Segundo Hartmut Rosa, é o aumento dos atos e decisões que têm de ser realizados num período reduzido.

⁹ Metamorfose “É uma maneira de mudar a natureza da existência humana. Significa a era dos efeitos secundários. Desafia nossa maneira de estar no mundo, de pensar sobre o mundo e de imaginar e praticar política”. (BECK, U. **A Metamorfose do Mundo**. Edições 70. Kindle Edition, p. 353)

¹⁰ BECK, Ulrich. **La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad**. Paidós ibérica, 1998.

¹¹ Idem.

¹² Para Tzvetan Todorov (2010) o outro é entendido como um grupo de valores, representações, sentidos, o compreender no reconhecimento pleno do outro como sujeito, não como coisa. TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: a questão do outro**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010.

¹³ A ideia é pensar o cidadão do mundo como o neocosmopolita do mundo contemporâneo.

Propomos, neste artigo, pensar a “Bildung” da juventude cosmopolita, pois, entendemos que são os jovens experimentam, direta e indiretamente, os imperativos e os efeitos da globalização econômica e política neoliberal e vivenciam profundamente as convulsões sociais do presente na família, no trabalho, nas instituições educacionais e na subjetividade de cada indivíduo. Causados pelas transformações dos meios de transporte e comunicação, internet e imaginação subjetivas dos jovens estudantes do ensino médio (APPADURAI, 2004). Segundo Cicchelli (2018), pela força e penetração de uma roupa, uma música, uma poesia, um livro, as cenas cinematográficas, as celebridades, as imagens de lugares distantes e/ou desconhecidos, assim como, através das histórias de guerra, a fome, o consumo, desde um objeto de desejo até valores ideológicos.

A abordagem teórico-metodológica de Vincenzo Cicchelli (2012/13/18), aprofunda os estudos sobre o neocosmopolitismo¹⁴, a juventude e a socialização cosmopolita contemporânea. Nos permite investigar se a educação promove uma Bildung Cosmopolita¹⁵ como caminho de realização de uma socialização cosmopolita entre os jovens estudantes globais. Em suas investigações e análises, defende um cosmopolitismo que capture a história do movimento de reformulação para uma sociedade cosmopolita, que avance nas investigações sobre os mecanismos reais e produção de identidades cosmopolitas e que permita compreender as tensões e contradições existentes com a multiplicação das identidades individuais e culturais (CICCHELLI, 2013).

Assim, ser comum e plural expõe que, nas sociedades globais, os saberes amplos, massivos, imaginados¹⁶, híbridos¹⁷ e reflexivos¹⁸, modificam o cotidiano dos indivíduos. No entanto, tais mudanças e transformações têm como hegemônica a narrativa da globalização. Ou seja, como único critério de julgamento da realidade do mundo caracterizado pela interconexão das culturas. Debruça-se, portanto, sobre um extenso e profundo repertório

¹⁴ O cosmopolitismo contemporâneo, “que é preferível chamar de neocosmopolitismo, não é herdeiro direto de formas mais antigas” (CICCHELLI, 2018, p. 418).

¹⁵ Bildung cosmopolita é um termo alemão que pode ser traduzido como educação ou formação, mas o significado é um pouco mais profundo, é uma forma de auto realização, desenvolvimento ou elevação (Cicchelli L’esprit Cosmopolite. Voyages de formation des jeunes en Europe, 2012, p.14).

¹⁶ APPADURAI, A. **Dimensões Culturais da Globalização** A modernidade sem peias. Córdova: Teorema, 2004.

¹⁷ Arjun Appadurai e uma longa literatura descrevem as formas de hibridação, miscigenação ou criouliização ligadas a migração. Os estudos discutem a ideia de um lugar intermediário o terceiro lugar o que é uma discussão fecunda para hibridização.

¹⁸ Ver: GIDDENS, A, BECK, U. e LASH, S. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

teórico para pensar o cosmopolitismo dentro dos processos históricos e também propõe fazer desta ferramenta um ponto de confronto com a narrativa da globalização. Para tanto, Cicchelli (2018) estabelece ligação entre o vasto corpus das teorias, conceitos e ferramentas metodológicas providos pelo “global studies”, o legado do pensamento cosmopolita clássico e contemporâneo, que construíram ideias de uma humanidade comum e plural.

Nessa perspectiva, tendo como pano de fundo as transformações do tempo histórico e social atual, o objetivo deste trabalho é refletir sobre os novos desafios enfrentados diariamente no ambiente escolar e buscar neles os indícios da formação de uma socialização cosmopolita¹⁹ nos jovens estudantes do Ensino Médio de Araraquara. Para tal fim, dividimos o texto em 03 momentos. No primeiro. Apresentamos e refletimos sobre a visão da educação dos professores, através das experiências de convivência em reuniões diárias, ATPCs semanais e das questões e sugestões que parte dos mestres expuseram na pesquisa formulada pela Secretaria Estadual de Educação no final de 2018 e das propostas para o planejamento e replanejamento escolar da SEE de 2019. Nesse percurso, incluímos a percepção dos jovens estudantes acerca da experiência educacional, discutidos em atividades educacionais realizadas em sala de aula e na escola. No segundo. Propomos um levantar algumas questões, a partir da perspectiva da socialização cosmopolita e do gosto pelo outro²⁰ Uma imaginação entre a empatia e o medo no imaginário cosmopolita. No terceiro. As Considerações Finais.

O AMBIENTE ESCOLAR: AS EXPERIÊNCIAS, QUESTÕES E SUGESTÕES EDUCACIONAIS ESCOLAS DA REGIÃO DE ARARAQUARA

Escalaremos que a fundamentação teórica, aqui apresentada, foi construída a partir das percepções e observações participantes e de uma parte da pesquisa com professores (exposta acima). O que nos permitiram apresentar parte dos desafios vivenciados na educação e da visão dos

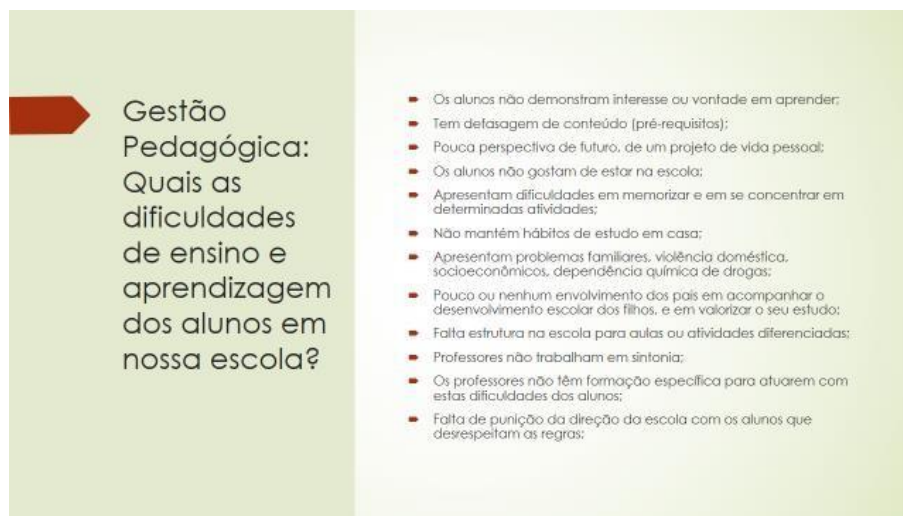
¹⁹ Socialização cosmopolita será entendida a partir da definição de Cicchelli (2012), como um processo de aprendizagem por parte dos indivíduos das dimensões transnacionais do mundo que os rodeia. Especificamente no livro, ela retornará ao trabalho realizado pelo ator social no relacionamento das expressões de sua cultura de origem (valores, normas sociais, códigos de conduta) com expressões de uma cultura considerada do outro.

²⁰ CICHELLI, V.; OCTOBRE, S. O Gosto pelo mundo: A Globalização da cultura apreendida pelo cosmopolitismo estético-cultural dos Jovens na França, **Repocs**, v. 14, n.28, julh./dez. 2017.

professores e alunos sobre o ambiente escolar da região de Araraquara. Nos arriscaremos no sentido de levantar algumas questões sobre os conflitos e contradições das experiências de viver num ambiente completamente modificado pelas novas identidades particulares e de mostrar a urgência de investigar as novas dinâmicas de convivência e afetam as escolhas dos jovens a experimentação e abertura cultural.

Do levantamento de 2018, citado acima, escolhemos três questões, que evidenciam como os professores avaliam: a) as dificuldades de aprendizagem dos jovens estudantes, b) apontam quais as “prioridades”, para melhorar o ensino, C) indicam quais as características importantes para o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem.

Figura 1: Quais as dificuldades de ensino e aprendizagem dos alunos na escola?



Fonte: acervo da autora

Conscientes dos limites do texto e da infinidade de significados e análises dos dados, parece-nos possível destacar que nas respostas dos professores - os alunos não demonstram interesse ou vontade de aprender, pouca expectativa do futuro e falta de um projeto de vida, não gostam de estar na escola, a falta ou pouco envolvimento dos pais para acompanhar e valorizar os estudos, novos investimentos para a estrutura da escola e formação específica para trabalhar com os complexos aprendizados e

indivíduos - revelam que um dos desafios educação atual é quanto a mudança de visão sobre a importância que os estudos tem, como formação do indivíduo e projeto e de vida, principalmente em relação a autonomia social²¹. Um processo longo e complexo, que colabora, em parte, com a defasagem de aprendizagem²² e com dificuldades de memorização ou concentração nas atividades de aprendizagem.

Os dados apresentam as questões referentes ao fracasso do projeto educacional e das desestruturas familiares e sociais, como a violência doméstica, drogas e pobreza. Por outro lado, observamos na convivência cotidiana um paradoxo, pois, os jovens estudantes interam-se a uma nova ordem de conhecimento global. Estão sendo construídos interesses e saberes para além dos muros da escola tradicional, totalmente baseado no boom tecnológico, principalmente de comunicação vem dominando o ambiente escolar.

No entanto, embora exista uma resistência cultural, que impede a ampliação da socialização com a diversidade, verificamos cotidianamente os jovens estudantes estão, cada vez, desenraizados e implicados em no imaginário e nas lutas globais, como por exemplo, na música (como o K-pop coreano) ou as guerras, epidemias, catástrofes naturais ou pelas comunidades globais de defesa da ecologia, ou seja, como aquecimento e destruição da natureza das florestas da terra, entre outras. Estas ações e fatores estão inseridos como questões centrais do mundo atual. Nesse contexto, é preciso investigar se os processos educacionais e referências culturais que os jovens estudantes experimentam, tornam as fronteiras da socialização mais porosas ou rígidas.

Segundo Appadurai (1986), nós precisamos reconstruir a ideia da “Imagem, imaginado, imaginário [...] A imaginação está agora no centro de todas as formas de ação, é em si um fato social e é o componente-chave da nova ordem global” (APPADURAI, 1986, p. 48). Assim, propõe a imaginação como prática global de gente comum. Pois, vivemos em mundos imaginados e não apenas em comunidades imaginadas. Vista desta forma, os espaços escolares tornaram-se, ainda mais, complexos e carregados de contradições. Uma vez que acompanham as novas geografias globais e as transformações do tempo histórico e espaço sociais atuais. Para Appadurai devemos, portanto, perceber as transformações e formar a imaginação. Uma dinâmica que permita constituir indivíduos comuns e plurais (CICHELLI,

²¹ CICHELLI, Vincenzo; GALLAND, Olivier. L'autonomie des jeunes. Questions politiques et sociologiques sur les mondes étudiants. Documentation Française (La), 2013.

²² Vale acrescentar que a coordenadora da EE Bento de Abreu de Santa lúcia apresentou os resultados do SARESP 2018, onde constam os dados da defasagem de aprendizagem, onde os alunos das escolas do Estado de São Paulo apresentam um déficit de 3 anos. Ou seja, A maioria dos alunos do 3º. tem conhecimento satisfatório referente ao 9o. ano

2018). Dessa forma, resistir a um mundo global, comandado pelo capital financeiro e pelas desigualdades sociais. Reagindo, portanto às contradições dessa lógica perversa na própria condição.

Através dos dados coletados, também podemos observar que, os mestres, em geral, acreditam que a educação é muito importante à vida pessoal e para conseguir uma “vida melhor”. Do outro lado, muitos dos jovens estudantes, como citado acima, nos espaços de conversas informais e atividades curriculares demonstram que, apesar de alcançar o “discurso da vida melhor”, não acreditam na sua importância. Assim, consideram como exigência das autoridades próximas, como a dos professores, pais ou patrões, mas não se sentem motivados a absorver ou apropriarem-se do conhecimento. Mantém um certo distanciamento da ação, da experiência e dos saberes “exigidos”. Isso não significa que de todos. Muitas vezes, questionam a educação tradicional e/ou demonstrando interesse por outros conhecimentos. Colocando em xeque a relação entre professores e alunos, agindo como se estivesse dissolvida ou invertida²³.

Sem a pretensão de realizar uma análise detalhada do modo de vida de outrora, desses momentos e dados quantitativos podemos observar uma profunda mudança nas certezas e concepções daquilo que é a vida, os estudos e as relações sociais significavam²⁴. Além de que os objetivos e planos futuros já não fazem mais sentido para muitos individualizados. De acordo com Beck (2017), ao mesmo tempo, podemos perceber nessas incertezas e contradições para o choque entre as gerações mais novas e as mais velha e que esses movimentos causam mudanças na memória e na ideia de educação e de conhecimento. Sobretudo pelo instrumento e acesso à internet²⁸, que modifica o conhecimento, a relação entre professor e aluno e o valor da educação. Assim, na investigação sobre as novas gerações, usando um novo quadro de referências, a sociologia cosmopolita, podemos ressaltar que, que apesar das sensibilidades partilhadas, as variações significativas e fragmentações das gerações globais²⁵. Portanto, “o sentido do problema difere entre diferentes sectores, estilos, percepções, histórias e padrões de ação” (BECK, 2017, p. 300-3008). Confiamos, assim, que é preciso fazer uma investigação profunda que nos possibilite compreender os significados e sentidos as mudanças nas novas gerações globais. E, quais os impactos que essas novas experiências existenciais têm causado na escola e no ambiente educacional.

²³ BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo**: como as alterações climáticas estão a transformar a sociedade. Lisboa: Edições70, 2017.

²⁴ CICCHELLI, Vincenzo. **Plural e comum**: sociologia de um mundo cosmopolita. Edições Sesc, 2018.

²⁵ Idem.

Quais as prioridades que os pesquisados sugeririam para resolver os “problemas” educacionais?

Com relação à Gestão Democrática e Participativa, os professores elencaram como prioridades:

- Maior transparência nas decisões tomadas no Conselho de Escola e na Associação de Pais e Mestres;
- As prestações de contas dos recursos recebidos e aplicados deveriam ser mais transparentes, e a sua divulgação deveria ser feita em quadros destruídos pela escola;
- Deveria ser incentivado uma maior participação entre professores e comunidade no cotidiano escolar;
- Criar eventos culturais para trazer os pais na escola;
- Nas reuniões bimestrais abordar as ações desenvolvidas na sala de aula (ações positivas), e deixar questões disciplinares para serem abordadas individualmente;
- Desenvolver nos alunos o seu protagonismo na participação política, buscando realizar assembleias semanais ou quinzenais com os alunos em cada turma, para discutir valores, conflitos de convivência e na solução dos mesmos;
- O Conselho de Série/Ano deveria ser levantada questões mais relevantes sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as ações de encaminhamento;

Fonte: Elaborado pelos autores

Cabe aos gestores apresentar maior transparência na organização dos recursos²⁶, nas decisões Conselho Escolar e da Associação de Pais e Mestres. E todas as outras referem-se à necessidade ação e eventos culturais que promovam a maior participação entre os responsáveis e professores e que estas sejam avaliadas em reuniões de “ações positivas” e que desenvolvam nos educandos o protagonismo na participação política e a realização de assembleias para discutir os valores e conflitos de convivência. Competindo especificamente aos professores do Conselho de série/ano²⁷ levantar sugestões e ações sobre as dificuldades de aprendizagem. Incluindo nossa experiências enquanto educadora, podemos notar que, das prioridades acima evidenciam-se os conflitos: em relação ao público e o privado, (que aqui, não pretendemos nos aprofundar), de convivência, modo de vida, de gerações e apelos referentes aos atores sociais da educação.

Assim, podemos constatar que, as relações cotidianas estão cada dia mais ambíguas e contraditórias. Visto que, por um lado, as sugestões e ações propostas pelos educadores, se inserem em um mundo onde as experiências são construídas nas ameaças e engrenagens da uniformização do sistema

²⁶ Embora o Brasil reserva 6,4% do PIB investidos em educação, cerca de 17% do gasto público total (2012). Tal valor está acima da média mundial levantada pela OCDE (cerca de 12%), e mesmo assim alguns problemas estruturais persistem. Os mais comuns são a falta de professores, bibliotecas, quadras esportivas e laboratórios de informática. Além disso, 99% dos professores do ensino básico no país ganham menos de R\$ 3,5 mil por mês, p. 40 horas semanais.

²⁷ Conselho de série/ano, nas reuniões de planejamento Pedagógico apresentam atividades e projetos para serem desenvolvidos no semestre seguinte. Que através nossas experiências podemos dizer ficam muito aquém das planejadas.

moderno, portanto, nos conduzem a uma reafirmação dos procedimentos da organização e convivência escolar, a reinvenção das antigas tradições, a criação de modos e estilos de vida que nos garantem viver neste planeta²⁸.

Portanto, nos parece que os professores sugerem ações embasadas no modo de vida e educação que permeiam o sentido e forma vivenciados na democracia moderna. Por outro, ao referirem-se à participação e inserção dos atores sociais no processo e na ação política social e discutir valores e os conflitos e soluções da convivência, incluem as tensões geradas pelas dinâmicas de coexistências das identidades individuais e culturais da era contemporânea. Portanto, entendemos que para refletir sobre essas dinâmicas de convivência, na versão contemporânea, faz-se urgente pensar o vínculo entre os conhecimentos históricos e étnicos, os saberes universais, tecnologias, sistema financeiro, as (des) (in)formações, conflitos ideológicos culturais e geracionais, entre outros.

Levando em consideração o conflituoso ambiente escolar a SEE²⁹ formula cadernos com sugestões de atividades pedagógicas para 2019. As propostas pretendem, também, auxiliar nas mudanças e paradoxos vivenciados nas relações de convivência.

Separamos uma. O Caderno do Professor³⁰ traz uma sequencias de atividades para os professores discutirem no período de replanejamento escolar. Na primeira. A apostila sugere discutir o texto “Os jovens de hoje em dia... Representações de Juventude: Estilo e Identidade”³¹. Para tanto, os jovens devem ler a reportagem da “Identidade Parcelada”³². Também era indicado (caso o mestre julgue adequado ao seu contexto) a leitura do Estatuto da Juventude (ECA)³³, referente a Lei no. 8.069, de 13 de Julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente³⁴ e Juventude no Brasil da UNESCO³⁵. Essas leituras colaboram na compreensão da definição de

²⁸ CICHELLI, Vincenzo. **Plural e comum**: sociologia de um mundo cosmopolita. São Paulo: Edições Sesc, 2018.

²⁹ Nos dias 29 e 30 de julho de 2019 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) convoca todos os docentes da rede para replanejarem o semestre do ano letivo.

³⁰ A SEE em parceria com Inova Educação no país, apresenta projetos e propostas a serem realizadas dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Assim, trabalhamos com apostilhas, referentes a todas as áreas do conhecimento. As citadas acima são das atividades para a matéria de Língua Portuguesa.

³¹ ESCOLA DE JORNALISMO. Disponível em: <<<http://escoladejornalismo.org/identidadeparcelada/>>> Acesso: em 01 de agosto de 2019.

³² Idem.

³³ Idem.

³⁴ BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>> Acesso em: 17 jun. 2019.

³⁵ UNESCO. Disponível em: <<<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/youth/>>> Acesso em: 27 jun. 2019.

“juventude”, desde o século XX. Sob o tema sugerido, com o título “Na periferia, você vale o que tem, mano”³⁶, citado acima, propõe-se que dois jovens pensem seus espaços de vida através de Denis é um jovem “evangélico” definido como “clássica figura do cenário periférico” de Americanópolis e Nairóbi, uma jovem “tombadora, estilosa e falante”, que ilustra a “nova faceta do movimento negro”, da Cidade de Tiradentes. Apresentam que, a proposta do projeto é entender os jovens a partir de seus rolês, suas compras e suas casas. Assim, “Conhecemos suas famílias, seus passados [...] e descobrir como nossas personalidades são influenciadas pelas marcas, pelas famílias, pelo desejo de consumo e pelo desejo de aceitação”. Na construção dessa reportagem jornalística os influenciadores do projeto direcionaram os jovens a refletir o tema: “Juventude e Consumo”.

Os jovens produziram, então, um web documentário, infográfico interativo, quis, fotos e textos que demonstram a diversidade das identidades individuais e culturais, o influência do consumismo e da existência de grupos (pares) que enfrentam as questões sociais, as mudanças e pertencimentos. Seguindo para as atividades de recuperação de início de semestre, sugere-se ao professor que faça um “diálogo aberto sobre autoimagem, valores etc., considerando a importância da aceitação da diversidade nos locais e contextos dos quais fazemos parte” e a repensar como a prática de consumo, as redes comunicação influencia a identidade da juventude. Ao desenvolver a atividade e analisar as dinâmicas pedagógicas proposta aos professores no replanejamento, pudemos refletir se elas possibilitam a “Bildung” de jovens cosmopolitas.

Da experiência vivenciada com alunos do 3º. ano do ensino médio pudemos discutir as questões referentes: ao consumo, a periferia e diversidade cultural e a construção da sua identidade subjetiva. Além disso, a questão da alteridade e socialização. Procuramos identificar se estas permitem aos jovens estudantes orientar-se na direção a uma socialização mais rígida ou porosa ou rígida (Cicchelli, 2018). Sendo mais porosa, lhes possibilitaria reagir, portanto, ao hiperindividualismo, a hipercompetitividade e hiperconsumismo e ódio proposto pela narrativa global à juventude contemporânea. Sobre esta última, Cicchelli (2013) acredita que ela se caracteriza pela “individualização e diversificação” (CICHELLI, 2013, p.21). Um paradoxo, que explicita os conflitos de valores e as novas dinâmicas de convivência e afeta as escolhas pessoas a experimentação e abertura cultural.

³⁶ Frase do escritor e fundador da marca Idasul, Ferréz, de Capão Redondo

Figura 1: Quais as características são consideradas importantes [e] que faltam para o desenvolvimento [da aprendizagem] dos jovens estudantes?

Gestão Pedagógica:
Quais características são consideradas importantes que faltam para o desenvolvimento dos nossos estudantes?

- União e trabalho em equipe;
- Pensamento crítico e reflexivo, que tenham afinidade e comprometimento com o ambiente escolar, que sejam capazes de buscar ferramentas para construir seu conhecimento (autonomia);
- Articular os conteúdos, competências e habilidades com a realidade social dos alunos;
- Conscientizar as famílias da importância da escola na vida dos alunos;
- Criar condições adequadas para que os alunos gostem de estar na escola e vejam sentido em que estão fazendo, e que tenham perspectivas de futuro;

Fonte: Elaborado pelos autores

Nesta terceira questão podemos observar que as prioridades registradas destacam a construção da união e trabalho em equipe, da realização de um plano pedagógico do ensino em termos habilidades e competências, que sejam articulados a um projeto de consciência da realidade social e da educação, sendo a construção de um saber crítico, reflexivo e de ações que possibilitem o conhecimento, a perspectiva de futuro a autonomia dos jovens. Demerval Saviani³⁷, catedrático no estudo do processo de educação e metodologia de ensino, mostra as transformações ocorridas desde o século XIX. No final apresenta proposta de uma pedagogia revolucionária que coloque a educação a serviço da transformação das relações de produção. O mestre propõe uma educação que desenvolva o conhecimento libertário e que tenha como função de socialização do conhecimento, onde “o professor seja capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global” (SAVIANI, 1999, p.88). Possível hoje?

Vincenzo Cicchelli (2018) pondera que ao contrário do que propunha o projeto moderno de progresso, estabilidade e universalidade, a sociedade contemporânea experimenta constantes inseguranças, incertezas e crises globais. De tal modo que, se a modernidade pregava, por exemplo, o vínculo entre educação e autonomia profissional, com crescimento e segurança financeira e social, atualmente encontramos, nas escolas francesas (e brasileiras) pesquisadas, um desinteresse e descrédito crescente pela

³⁷ SAVIANI, Demerval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. **Cadernos da Pedagogia**, v. 1, n. 5, 2009.

educação. Expõe, também, que as fecundas reflexões e conceitos contidos nas referências bibliográficas do tempo da modernidade nos permitiam entender o mundo, mas que, já não permitem mais que os adolescentes de hoje o entendam, diante dos fenômenos que modificam profundamente a nossa compreensão dos cursos da história.

Então, para propor a socialização cosmopolita como pedra angular para a compreensão das experiências biográficas, é importante reconhecer que o novo não é a mistura, mas a formação de uma consciência global, experimentadas nas novas dinâmicas da afirmação política autoconsciente, da reflexão e reconhecimento ante um público global através de meios de comunicação, na imprensa e nos movimentos sociais globais, etc. (BECK, 2016, P.385) Portanto, o tempo a reflexividade social e científica, faz com que a perspectiva cosmopolita seja um dos principais conceitos e tópicos da 2^a. modernidade reflexiva³⁸. No entanto, cabe destacar que não temos, aqui, o objetivo de defender ou refutar a tradição sociológica como proposta por Ulrich Beck³⁹. Mas, apoiados nas ideias de Cicchelli (2018), pensamos que as novas investigações teóricas e empíricas devam fazer uma releitura dos cânones da sociologia, um exame crítico das concepções de socialização e cosmopolitismo tradicionais e atuais, no sentido de entender quem é o outro e como ele intervém no cotidiano da juventude contemporânea. (CICCHELLI, 2018).

Cicchelli (2018) pesquisa, especialmente, a juventude europeia entre 18 e 29 anos. Esses jovens são ou convivem com migrantes, principalmente, no continente europeu. Frente a isto, suas análises teóricas, dados empíricos e pesquisas qualitativas e quantitativas, mostram que certos produtos culturais de grande consumo, estão contribuindo para a construção de uma representação do mundo estão se tornando-se, ao mesmo tempo *plural*, através da diversidade dos produtos e certas referências culturais globais. Consequentemente, o gosto pelo mundo, forma “um mosaico de produtos culturais — fornece aos indivíduos recursos (referências iconográficas e narrativas, imaginários) que lhes dão o sentimento de habitar um mundo *comum*” (CICCHELLI, 2017). Num movimento que lhes possibilitem criar raízes e asas ou ao multipertencimento da Cosmópolis Contemporânea (CICCHELLI, 2018).

³⁸ BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na nova ordem social moderna. São Paulo: Ed. da Unesp, 2012.

³⁹ Idem.

O SABOR DO OUTRO: ENTRE A EMPATIA E O MEDO NO IMAGINÁRIO COSMOPOLITA

Para seguir adiante nos desafios das sociedades plurais e comuns e dos fenômenos transnacionais, Cicchelli (2018) sugere que “é urgente dar à vida em conjunto uma virada mais cosmopolita” (CICCHELLI, 2018, p. 5885). Ressaltando que as manifestações do espírito cosmopolita permitem trabalhar com cosmopolitismo compreendido como enraizado na experiência vivida dos atores sociais que se apoia numa dinâmica emocional complexa que podem ser apreendidas. Porém, podem ser parciais, instáveis e reversíveis, eventualmente. Nesta obra, indica que nas pesquisas Elijah Anderson encontramos a ideia de “coberturas cosmopolitas”. Ou seja, a existência de espaços encontro, diálogo e intercâmbio, no sentido cosmopolita em diferentes grupos étnicos que se formavam no princípio de lugares seguros, agradáveis. Apresentam confiança mútua que permitem atravessar barreiras étnicas.

Porém, dentro dos limites da orientação cosmopolita é preciso levar em consideração alguns elementos como a dinâmica de rejeição dos outros, e o isolamento identitário multifacetado e inesperado. Paradoxalmente, o interesse pela diversidade cultural coexiste com as formas tão forte de fechamento que chega às vias de recusa o outro. A tal ponto que, segundo os estudos de Fine e Achinger, os recursos públicos tornam-se xenófobos, com o ressurgimento de formas rígidas de islamofobia e antissemitismo. Além disso, podemos citar a criação de partidos populistas, há mais de uma década, na maioria dos países europeus, cujos programas concentram-se na luta contra imigração, ampliação da União Europeia e expansão da Integração política comunitária. Como expõem as ideias de Marie Le Pen “se alimenta das teses declinistas e reacionárias do fim da nação e, por conseguinte, do fim da civilização europeia” (CICCHELLI, 2018, p. 5995).

Outra obra de destaque para o autor é a de Benedict Anderson, 1996 (1983), que aponta o papel da imprensa nas “comunidades imaginadas”, na base do nacionalismo e Lynn Hunt, e a “importância da empatia imaginária”, na mudança de perspectiva sobre a humanidade que estava na origem da invenção dos direitos humanos.

Ao prosseguir na exploração da subjetividade, os romances onde as emoções compartilhadas criam um longo aprendizado onde o conceito de igualdade torna-se um dos valores centrais da modernidade ocidental. No entanto, é possível questionar se sentimentos cosmopolitas associados ao consumo de emoções podem gerar interesse pelos grandes problemas do mundo, como os direitos humanos ou justiça social e promover a solidariedade. Exemplifica as várias questões levantados por Jennie G. Molz, Gêrôme Truc e Geoffrey Players. Destacando que é importante entender de

que forma ou quanto os indivíduos atuais se preocupam com o outro nos momentos de desastres nucleares e ambientais. Vale ressaltar que, os estudos de David A. Hollinger tem mostrado a incapacidade da teoria de enfrentar os desafios aos quais as sociedades contemporâneas são confrontadas.

No entanto, de acordo com Cicchelli (2018), rompendo com a inércia e conceitos das ciências sociais atuais, Jean-Loup Amselle analisa que a cidadania francesa em vez de ir na direção do multiculturalismo, seria preferível, orientar-se na direção de um multipertencimento privado no contexto anônimo. Dessa forma, os governantes têm que enfrentar “multiplicação das reivindicações identitárias contraditórias com contexto de globalização e existência de diásporas” Dados que as culturas do mundo são “remendos” de fusões anteriores, ou seja, um patchwork de patchwork. (Apud. Amselle, p. 07, p. 5875). Para contrariar esse movimento, Amselle lembra a “necessidade urgente proteger o que há de universal em cada um de nós” (CICCHELLI, 2018, p. 5885).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Optamos para refletir sobre os conflitos e desafios cotidianos no ambiente escolar através dos dados empíricos dos resultados parciais da pesquisa realizada pela Secretaria da Educação do Estado de 20 e do método de observação-participante. Nos propomos, também, apresentar pesquisas se a educação escolar oferece uma “Bildung” cosmopolita que permita aos jovens alunos do Ensino Médio da região de Araraquara compreender e (re)agir a alteridade e ao mundo por meio dos princípios e atitudes de uma socialização cosmopolita. Para tanto, o suporte para esta pesquisa tem sido construído no solo de uma sociologia cosmopolita, centrada no indivíduo plural e comum. Optamos, assim, por entender qual o impacto na convivência com a alteridade etnonacional. Assim, refletir sobre os desafios da educação, da multiplicação das identidades no cotidiano escolar, em termos das relações simbólicas com o mundo, seus objetos e representações. Nesse contexto, é imperativo compreender quais os efeitos das indústrias culturais nas novas gerações. Pois, o mundo global, de fácil acesso as produções culturais atraem cada dia mais os jovens estudantes. No entanto, de formas variadas. Isto nos instiga a refletir sobre uma educação cosmopolita. O que nos remeteu a pesquisar se a educação proporciona uma Bildung cosmopolita, que permita aos jovens estudantes reagir aos efeitos perversos da globalização, como a hiperindividualização, o hiperconsumismo e hipercompetitividade. Que, conseqüentemente, vem formado o indivíduo empreendedor, com vozes e ecos cada vez mais excludentes, agressivos e autoritários e numa linguagem privada, hipertrofiada, que procura agir mediante seus intrínsecos interesses. Construindo, assim, possibilidades para

criar o desejo consumir valores étnicos e políticos diversos, realizar uma socialização empática com a alteridade ou ler, habitar e agir no mundo com as configurações do neocosmopolitismo.

Nesse sentido, nosso referencial teórico está estruturado, fundamentalmente, nas análises do sociólogo Vincenzo Cicchelli (2018) que se esforça para superar os mal-entendidos associados ao cosmopolitismo, muitas vezes considerado idealista e obsoleto. Além de absorver Max Weber e suas considerações sobre o capitalismo, ressignificou a ideia na construção do espírito do cosmopolitismo. Observando, ainda, que por foto do mundo cosmopolita ser dual, não é possível provar que suas características mudaram no futuro próximo ou se servirá como o tópico da união de toda a humanidade.

Nesse proposto, reconhecemos também, como sugere Cicchelli (2018), que é necessário entender o que impede os jovens estudantes de serem cidadãos do mundo em uma sociedade global, uma vez que, o princípio de inclusão não vai contra a diversidade. Nas palavras de Borges em Sur “Ser cosmopolita não significa ser indiferente a um país e ser sensível a outros. Significa a generosa ambição de ser sensível a todos os países e a todas as épocas, o desejo de eternidade, o desejo de ter sido muitos [...]” (Ibidem, p. 6603) tornando possível a sociologia cosmopolita como projeto das Ciências Sociais e Humanidades.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Ed. Zahar, São Paulo, 2001.
- BECK, U. **La mirada cosmopolita o la guerra es la paz**. Buenos Aires: Paidós. 2005.
- . **La sociedad del riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida**, 2008.
- . **Desembalando el cosmopolitismo**. Buenos Aires: Paidós, 2016.
- . **A Metamorfose do Mundo: como as alterações climáticas estão a transformar a sociedade**, Edições 70, uma chancela de Edições Almedina, Lisboa, 2017.
- BECK, Ulrich; BECK-GERNISHEIM, Elisabeth; MORENO, Bernardo. **La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas**. Buenos Aires: Paidós, 2003.
- . BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na nova ordem social moderna**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2012.
- . **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na nova ordem social moderna**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2012.
- BRONW, E. **Stati Murati, sovranitàin declínio**. Bari: Laterza, Bari, 2013.

CICCHELLI, V. **L'espitit Cosmopolite: Voyages de formation des jeunes em Europe**. Paris: Presses de Sciences po, 2012.

. **L'autonomie des jeunes: Questions politiques et sociologiques ser les mondes étudiants**. Paris: La documentation Française, 2013.

. **Plural e Comum: Sociologia de um mundo cosmopolita**. São Paulo: Edições Sesc SP, 2018.

CICCHELLI, V & OCTOBRE, S. O Gosto pelo mundo: A Globalização da cultura apreendida pelo cosmopolitismo estético-cultural dos Jovens na França, **Repocs**, v.14, n. 28, jul/dez. 2017.

ILLOUZ, E. Trump et Netanyahu partagent un style politique et une idéologie communs. **Magazine Littéraire**, s. p., 27 mai. 2018. Disponível em: <<<https://www.nouveau-magazine-litteraire.com/idees/eva-illouz-trump-netanyahu-partagent-style-politique-ideologie-communs>>> Acesso em: 18 jul. 2018.

. ROSA, H. **Accelerazione e alienazione. Per una teoria crítica nella tarda modernità**, Torino: Einaudi, 2015.

MAALOUF, A. **Os desorientados**. Bertrand: Kindle Edition, 2014.

MARRAMAIO, G. **Passaggio a Occidente. Filosofia e Globalizzazione**. Torino: Boringhieri, 2009.

SASSEN, S. **Expulsiones: brutalidad y complejidad en la economía global**. Buenos Aires: Katz Editores, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

CORDEIRO, Claudia Talochinski¹

INTRODUÇÃO

O presente texto pretende socializar minha observação e experiência como educadora, sobre as práticas pedagógicas da Educação do Campo localizado no Assentamento Contestado MST no Município da cidade da Lapa - PR. Observa-se a necessidade de pesquisa nessa área, pois a Educação do Campo têm sido historicamente marginalizada na construção de Políticas Públicas, sendo tratada como política compensatória, onde suas demandas e sua especificidade raramente tem sido objeto de pesquisa (SOUZA & REIS, 2009).

A Educação do Campo nas práticas pedagógicas visa oportunizar os alunos para a formação escolar e a formação para a vida na comunidade, bem como promover o desenvolvimento rural dos sujeitos que vivem no campo. Dessa forma, a relevância desse trabalho sobre a Educação do Campo originou-se do conhecimento enquanto professora do Colégio e conhecedora da luta do povo do campo e das escolas que funcionam em meio a precariedade de condições e mesmo com toda a dificuldade lutam por um ambiente educativo que desenvolva integralmente educandos, educandas, educadores e educadoras caminhando em direção a construção do conhecimento como sujeitos sociais e históricos compreendendo, interpretando e intervindo nesse processo.

A prática pedagógica entendida como uma dimensão da prática social é gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos dos processos de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no conjunto de ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação (SOUZA & REIS, 2009). Durante muitos anos a escola afastou-se dos educandos e educandas, resultando na banalização dos conteúdos, cada vez mais deslocados da realidade e interesses, fazendo com que estes não percebessem os significados daquilo que estava sendo ensinado. Uma prática pedagógica muitas vezes arcaica, excludente e sem um real norteamento de suas ações.

Sobre o Colégio Estadual do Campo Contestado, que uma escola do Campo situada na cidade de Lapa, no interior do Paraná, nas várias

¹ Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR. E-mail: direclaudi@hotmail.com

modalidades de ensino, podemos mencionar que esta instituição tem uma proposta pedagógica que pensa no mundo, deseja de forma global, discutir alternativas que contribuam para um mundo melhor, mais justo e mais fraterno para todos e todas com propostas de projetos integrados com todas as disciplinas curriculares com temáticas fundamentais para o desenvolvimento dos saberes, da cidadania e da gestão democrática envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar interna e externa.

Por essa razão, torna-se de extrema importância essas reflexões sobre as práticas pedagógicas do campo, pois a educação do campo assume sua particularidade, que é o vínculo como sujeitos sociais concretos mas sem se desligar da universalidade antes, durante e depois de tudo, pois ela é educação e formação de seres humanos (CALDART, 2005). Então, a Educação do Campo nas vivências e práticas pedagógicas em todas as modalidades de ensino visa ter como base para reflexões sobre e para além do Campo. Das vivências dos povos, à organização do trabalho coletivo e socialmente necessário. Da escola formal e do conhecimento valorizado e o não valorizado pela escola.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo é uma conquista dos Movimentos Sociais a partir de lutas e pressões sobre o Estado, por entenderem que o modelo de Educação gestado nos moldes burgueses não corresponde às necessidades e realidades dos camponeses.

O MST-Movimento dos trabalhadores rurais iniciou sua reflexão sobre Educação buscando conquistar e construir escolas que ajudassem a trabalhar com esse objetivo central vinculados à vida concreta das famílias Sem Terra. E foi através da teoria e prática que se construiu uma concepção de educação que vai muito além da escola, uma formação humana com conteúdos significativos relacionado a vida dos sujeitos que ali estão e relacionando-se com o entorno e para além dele.

O ASSENTAMENTO CONTESTADO

O Assentamento Contestado, local da observação, fica situado no Município da Lapa Estado do Paraná que em fevereiro de 1.999 com um grupo de 80(oitenta) famílias Sem Terra conquistou a Fazenda Santa Amélia, histórico latifúndio onde o trabalho se fazia na condição de escravidão de pessoas trazidas da África. O Assentamento Contestado é hoje um exemplo, entre tantos no Brasil, da organização coletiva e comunitária da vida no campo, sem contar que é uma área remanescente do regime de sesmarias do Brasil Colonial e Imperial. Está localizado no município da Lapa, distante 20 km

da sede municipal e 70 km de Curitiba, capital do Estado. Antes da implantação do assentamento, foi considerada a fonte do poder patrimonialista regional, sendo até aquele momento denominado Fazenda Santa Amélia. Seu antigo proprietário chegou a receber o título de Barão dos Campos Gerais durante a visita que o Imperador Dom Pedro II realizou à Província do Paraná em 1880, chegando a pernoitar na sua sede.

Em 1985 é adquirida por uma empresa transnacional do ramo de cerâmica, a INCEPA, que utilizou a área para o reflorestamento com espécies exóticas (pinus e eucalipto) para produção de carvão para alimentar os fornos da fábrica situada no município de Campo Largo, a cerca de 30 km do local. O MST descobriu que a empresa possuía uma grande dívida com o Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) e sabendo da existência da área, realizou uma denúncia ao INCRA, solicitando sua destinação para reforma agrária. Foi instaurado um processo de desapropriação, que foi extremamente moroso. Somente no ano de 1999, com a ocupação da área, o processo seguiu seu trâmite de forma mais rápida. E o decreto foi assinado em outubro do mesmo ano e a emissão na posse se deu em 2000. Por estar próxima a região onde aconteceu a Guerra do Contestado os assentados decidiram pelo nome de Assentamento Contestado.

As famílias se organizaram em grupos de base com 10 a 15 famílias em cada grupo. Esses grupos são instâncias bases do MST sendo o modelo de ligação entre as bases do movimento que cooperando entre si. Esses grupos são criados pela proximidade. De cada grupo são escolhidos um homem e uma mulher para ser o Coordenador do Grupo para desenvolverem atividades no seu núcleo e ainda participar da Coordenação do Assentamento. Dessa forma desde o início o Assentamento se desenvolveu na organização e coletividade dos Grupos e famílias. Todas as decisões são discutidas coletivamente.

Vale então destacar, no sentido amplo da atividade humana criadora, construtora do mundo e do próprio ser humano, o trabalho significa a própria vida como princípio educativo porque como nos diz Marx, que é a vida senão atividade? Não se está dizendo aqui do trabalho assalariado e explorado da sociedade capitalista e sim do trabalho coletivo, convertendo sujeitos em trabalhadores conscientes, superando as formas de alienação do trabalho. Trabalho que produz cultura e produz também sujeitos conscientes emancipados organizados, superando condições alienantes, sujeitos datados em sua historicidade. Assim, as pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade.

Essas são as bases formadoras fundamentais do ser humano na concepção defendida pelo Movimento MST em sua concepção: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história.

Nessa concepção a educação é pensada no plano de formação humana não apenas como instrução ou produção cultural. Educação é um processo intencional que precisa ser planejado e organizado. Partindo dessa concepção o MST formulou o conceito de ambiente educativo, que se refere a condições objetivas considerando os vários detalhes que compõem a totalidade do processo educativo. O educador passa a ser visto não como detentor do conhecimento, mas como participante do ambiente educativo, pois a educação se dá nas diversas esferas da atividade humana, pois o educador não ensina para o educando, mas aprende com ele

Os objetivos formativos e a concepção de educação do MST, entendem como desafiador trabalhar para que as escolas realizem um projeto educativo em consonância as lutas de classe. Assim, a dimensão educativa está no próprio movimento, pois através da vivência e historicidade, o ser humano se transforma e transforma a sua realidade.

Vale destacar que a luta por escola no Assentamento Contestado começou no primeiro dia da ocupação. Inicialmente a Prefeitura Municipal da Lapa se recusou a implantar uma escola no local e, além disso, não providenciou transporte escolar para as crianças. Houve mobilização das famílias, que incluiu a matrícula das crianças em escola na sede do município, conquistada depois do acampamento realizado em um terreno cedido pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais na cidade.

Com a pressão e a obrigatoriedade do poder público em oferecer educação, a prefeitura providenciou transporte escolar para as crianças. Os estudantes eram levados para estudar na sede do município, mas as condições de estrada eram muito precárias com constantes atrasos e até impossibilidades do ônibus circular em épocas de forte chuva. Pela distância e pelas dificuldades de transporte escolar, bem como as condições da estrada e o tempo de deslocamento, as crianças chegavam cansadas na escola. Com essas dificuldades o assentamento propôs a utilização de uma casa existente no local, na qual morava o antigo administrador da fazenda, e foi instalada neste local a Escola de Ensino Fundamental até a 4ª série de forma multisseriada que amenizou a situação, embora com muitas dificuldades. Em classes multisseriadas estudantes de níveis diferentes estudavam em uma mesma sala de aula com o professor atendendo várias séries simultaneamente.

Importante reforçar que mesmo com a escola instalada provisoriamente, continuou na pauta a construção de um espaço específico para a educação formal no assentamento. Somente no ano de 2012 foi inaugurada a Escola Municipal e Estadual Contestado, para alegria das famílias e principalmente das crianças. Então a existência destas escolas no Assentamento possibilita que todas as crianças e adolescentes que moram no

local estejam estudando, o que é significativo na área rural do Brasil, visto que é alto o índice de evasão.

Além do Ensino fundamental e Médio foram ofertadas também turmas especiais de Educação de Jovens e Adultos. Assim os adultos voltaram a estudar para completar seus estudos. Hoje a escola funciona nos períodos da manhã, tarde e noite. Os tempos educativos possuem uma intencionalidade pedagógica, com a função de contribuir para a qualificação do conhecimento não só da agroecologia, mas também dos processos organizativos dos movimentos sociais e o desenvolvimento humano em geral. Na escola, são desenvolvidas, além das aulas, diversas atividades como atividades de autogestão da escola, leituras, seminários e trabalhos que podem estar relacionado a construção ou manutenção do espaço e atividades de produção agroecológica da escola. Os educandos desenvolvem atividades do movimento social, além de poderem contribuir com as atividades produtivas de seu assentamento ou de sua família e com ações dos movimentos sociais nos quais participam.

Mas não fica só nisso: o Assentamento Contestado se diferencia dos outros, pois é palco de um processo de educação formal que é completo, construído desde o Ensino Infantil até o curso de Graduação em Agroecologia. Outro fator de referência são as noites culturais realizadas em conjunto com as famílias do assentamento, pois possibilita oportunidades em conhecer outras culturas, alimentos, músicas e danças, além do intercâmbio entre as famílias. Esses fatores elevam o conhecimento dos sujeitos que trabalham e vivem nesse território, amplia sua visão de organização e de mundo com conhecimentos tão privilegiados. Portanto, as noites culturais são momentos de encontro, de festas e de conversas que possibilitam a integração latino-americana.

Fazer com que a comunidade seja um espaço coletivo e ser protagonista na construção desse espaço é uma tarefa que exige paciência e persistência. O desafio é envolver o conjunto das famílias nessa perspectiva, sabendo que há conflito existente nesse território, muitas vezes cria bloqueios nas relações sociais estabelecidas. A escola almejada necessita de formação teórica que se desenvolva com a interação entre a vida social e o trabalho socialmente necessário. Para que se efetivem essas ações a escola buscou a aproximação com a vida encontrando significados para o aprendizado. Assim, as práticas pedagógicas das escolas localizadas no referido Assentamento são diferenciadas, baseadas na auto-organização.

A vida cotidiana, com suas várias dimensões, contempla o trabalho material, as formas de organização, as lutas e anseios da comunidade, as fontes educativas disponíveis dentro e fora da escola. E nessa perspectiva a escola é vista como um centro cultural de pesquisa que permite o estudo, a compreensão e a transformação da vida cotidiana. A escola não é uma

preparação para a vida, ela é a própria vida. Ambas as instituições seguem os parâmetros Educacionais regulamentados pelos órgãos Estadual e Municipal, com uma proposta pedagógica própria da realidade local construída pelo coletivo das instituições.

O direito à pluralidade de concepções pedagógicas está contemplado na Constituição Federal. Esse mesmo princípio está assegurado no art. 3º da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Portanto, há amparo na legislação vigente para a construção de proposições curriculares e pedagógicas. Ainda nesta LDB encontramos que: Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica [...] (BRASIL, 1996). Desse modo, entende-se que a restrição às propostas pedagógicas oficiais indicadas pelo Estado existe porque, muitas vezes, não se tem outra proposição. A Proposta Curricular por Complexos de Estudo nasce de um Movimento Social e não do Estado.

A iniciativa do MST em propor um currículo e práticas pedagógicas para suas escolas mostra que é possível e é direito produzir/propor um currículo para além das estruturas oficiais. Portanto, as práticas pedagógicas em todas as modalidades de ensino são contextualizadas e baseadas na realidade da vida dos educandos e educandas para que consigam entender a realidade local sem se desligar da realidade da cidade, do Brasil e do mundo. O trabalho coletivo nas escolas do Assentamento ocorre em forma de proposições acerca de temas e o trabalho socialmente necessário como parte dessa prática.

Para Marx não pode haver formação de consciência fora da vivência, das relações sociais e elas são históricas, como são todos os objetivos formativos e todos os processos educativos. O grupo de profissionais denominado coletivo pedagógico procura definir práticas e objetivos de ensino a partir da realidade dos educandos e educandas bem como da realidade local e do entorno da escola, através de conexões entre os conteúdos e a vivência destes. As práticas pedagógicas atendem a natureza interdisciplinar com conteúdo relevante criando relação entre teoria e prática.

Partindo desse princípio as Escolas almejam uma forma escolar que permita a formação integral dos educandos e educandas, em todas as dimensões (cognitiva, afetiva, criativa, corporal e social) e para isso a escola deveria funcionar em tempo integral, definindo os tempos escolares. Nesse projeto é necessário incluir tempo, para manter a raiz do movimento, ajudando na manutenção da sua memória através de atividades artísticas, usando as diversas formas de linguagem. As atividades são desenvolvidas através de grupos de produção e expressão artística na escola com a participação de todo o coletivo pedagógico, quer seja nas atividades do

Movimento ou atividades da escola. Atividades que resgatem a historicidade pois foi através de memórias que o próprio MST construiu tal qual é: aprendendo dos lutadores que vieram antes cultivando a memória da trajetória.

Para Freire (1983, 2002a, 2002b) o ser humano pode captar os dados da realidade em que vive, adquirir a cultura sistematizada da experiência humana e, daí, passar a produzir cultura como consequência de sua ação no mundo. Entretanto, não só basta a captação destes dados, este homem tem que compreender essa realidade de forma crítica, analisar a razão de ser desta realidade e descobrir que ela pode ser transformada através de uma intervenção sua. Os educandos e educandas participam de atividades do MST trabalhando a sua mística, simbologia e traços da identidade Sem Terra. Nas práticas pedagógicas desenvolvem-se valores, posturas, hábitos de convivência coletiva, desenvolvendo a afetividade e a criatividade.

Mas então advém um questionamento: como educar sem considerar a realidade local, o peso formador da cultura que estão inseridos educandos e educandas?

É a vivência da historicidade e a busca de superar condições da realidade e participando dessa transformação trabalhando a consciência histórica que se forma e transforma o ser humano. Educandos e educandas participam coletivamente das decisões das lutas e participam tanto na escola como no próprio Assentamento e no movimento, de atividades onde reforçam a luta e a crítica à cultura hegemônica (indústria cultural) na sociedade capitalista reafirmando sua cultura através da reafirmação da identidade de trabalhadores e trabalhadoras: “Somos Sem Terra, somos trabalhadores camponeses”.

Na escola as atividades escolares iniciam com o canto do Hino Nacional. E após o Hino, são entoados gritos de ordem, que reforçam a identidade e a luta dos assentados, da leitura de acontecimentos datados e fatos ocorridos como massacres, mortes e memória do Movimento de modo geral. Para que o coletivo mantenha viva a memória do povo Sem Terra. Além das atividades cotidianas da escola são organizadas noites culturais temáticas, para promover o debate e reflexão bem como resgatar a memória. Além dessas atividades locais os educandos educandas participam de cursos de formação dos jovens, jornadas de agroecologia, atividades aos sem terrinhas etc.

Se a educação do campo precisa dos mesmos conhecimentos da educação urbana, sua implementação prática é diferenciada. A especificidade do campo com toda a precariedade tem um espaço privilegiado para repensar as práticas, metodologias e organização escolar. Portanto a organização das escolas no Assentamento seguem padrões ainda rígidos em relação aos dias letivos, horas de aula e o rigoroso cumprimento do calendário escolar.

Os educadores e educadoras buscam se adaptar à prática pedagógica, pois em sua grande maioria não possuem formação para desenvolver práticas e metodologias nessa perspectiva. Educadores e educadoras participam e aprendem no Movimento, na escola, na formação e junto à comunidade que muito tem a ensinar. Na sua especificidade são organizados espaços para desenvolver a autonomia dos educandos e educandas através de Núcleos Setoriais:

Núcleo da Saúde e bem estar, Núcleo de apoio ao ensino, Núcleo de comunicação cultural, Núcleo de infraestrutura e finanças, Núcleo de embelezamento, Núcleo de produção agrícola, Núcleo de registro e memória. Esses Núcleos Setoriais são responsáveis por desenvolver na escola, de forma colaborativa, algumas atividades como: criação e cuidado com a horta escolar para ampliar a pesquisa e estudo, como por exemplo, plantio e cuidado das plantas medicinais, muito usadas na comunidade, registro através de inventário em livro ata, situações ocorridas como registro da memória do presente, embelezamento da escola, com plantio de flores, trabalhos de jardinagem, apoio ao ensino, com cuidado ao material, acervo e uso da biblioteca.

Também ocorre a organização de noites culturais, com atividades artísticas nas diferentes formas de expressão, planejamento para angariar fundos para investimento na escola como vendas de comidas e lanches em noites culturais e eventos do Movimento. Essa organização de forma alguma ignora o ensino formal, a aula clássica, mas não é ela a centralidade na formação dos educandos e educandas. Não se exclui o livro, nem os materiais didáticos o caráter educativo desses Movimentos. É a partir da participação em Movimentos Sociais que a maioria dos militantes (re)conhece princípios básicos para que o cidadão tenha uma vida digna, considerando os conhecimentos não formais.

Infelizmente o campo ainda tem sido desprezado nas políticas públicas e nas discussões e estudos. Há poucos materiais produzidos e pouco conhecimento no assunto. A forma como a mídia veicula informações sobre o MST, sempre no intuito de denegrir os Movimentos Sociais com exposição negativa e escandalosa, geralmente impedindo a compreensão da população evidencia o desconhecimento no assunto. Vivemos numa tendência forte de um apagamento das minorias e precisamos discutir questões de lutas, nas Universidades e fora delas no autor coletivo, e esse contexto tem que estar trabalhados nas lutas sociais. Há uma necessidade coletiva de resistência.

Boaventura de Souza Santos (2018) questiona a necessidade de conviver e reivindicar os conhecimentos dos que estão na luta, pois muitos conhecimentos estão vencidos e, portanto, não válidos nas Universidades. É preciso uma Universidade que acolha os conhecimentos, comprometidos com Movimentos Sociais, e precisa ser prática pensar a Universidade

popular e pensar em outros saberes que devem ser valorizados sem desprezar os conhecimentos científicos, mas entender que existem outros conhecimentos que precisam ser compreendidos. A ciência necessita dialogar com outros saberes. É preciso que vejamos o poder e a resistência de outra forma, a partir das desigualdades sociais. Precisamos validar conhecimento popular, que não tem autores, eles são os autores, precisamos dar vozes às outras pessoas e é dialógico compreender o mundo, lutar por uma vida digna. Precisamos de autorreflexão, estudar com e não sobre, fora das Universidades, na organização dos autores coletivos considerados despolitizados, estar junto aos que estão na frente das lutas sociais. Isso porque a Universidade é (ou deveria ser um) local privilegiado na construção de narrativas do nosso tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O tema escolhido e abordado de forma intencional, tão ampla e aberta, teve como intuito de abrir espaços aos diálogos possíveis sobre várias temáticas aqui expostas. Seja a luta dos movimentos sociais, a educação do campo, as práticas, o trabalho coletivo, a organização enfim, é um exercício de esperança em tempos sombrios, para que novos olhares e reflexões surjam a partir dessa narrativa do nosso tempo. Por isso a importância de apresentar algumas especificidades de uma escola do campo, para mostrar que há muito o que aprender com o outro no diálogo, e a principal ferramenta para isso é o conhecimento que se constroi coletivamente, através do estranhamento e da atenção para a sensibilidade e para a alteridade. É preciso lutar para deixar às novas gerações algo de melhor do que tivemos para nós, não porque apenas acreditemos que o mundo se tornará mais justo e mais feliz, mas simplesmente porque o mundo continua e a educação é o que pode torna-lo um lugar melhor.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Grupo de Trabalho de Educação do Campo**. Referências para uma política nacional de Educação do campo. Caderno de Subsídios, Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

- _____. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Educação como prática de liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LEITE, S.C. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
- GOHN, M.G. **Movimentos sociais e educação.** São Paulo: Cortez, 1992.
- MINAYO, Maria C. de S. **O Desafio do conhecimento.** Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.
- NASCIMENTO, Claudemir G. Educação do campo e a teoria crítica em Gramsci. **Cadernos de pesquisa pensamento educacional**, v. 04, n. 8, p. 97-116, 2009.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** Curitiba: Seed/PR, 2008.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). **Territórios Contestados:** O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul:** Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos históricos-ontológicos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan. abr 2007.
- SOUZA, Maria A. Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica, **Educ. Soc.**, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.
- SOUZA, N. P.; REIS, R. M. **Educação do Campo e Prática Pedagógica.** 2009. Monografia (Pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Geografia e História) - Faculdades Integradas do Vale do Ivaí, Umuarama, 2009.

“SEM SINHÁ E SEM SINHÔ”, AQUI A FESTA É DOS PRETOS! A CONSTRUÇÃO DE DISCURSOS DE PODER NO ENTORNO DA FESTA DE SÃO BENEDITO DE CARAPAJÓ-CAMETÁ/PA

VARELA, Fernanda Nílvea Pompeu¹
MORAES, Benedita Celeste Pinto²

INTRODUÇÃO

Os festejos a São Benedito na Vila de Carapajó ocorrem no mês de outubro, as datas são anualmente modificadas, contudo, as festas de santo no interior cametaense, em geral, começam em uma quinta-feira e terminam duas semanas depois, no domingo. Inicia-se a festividade com alteamento do mastro, organizado por grupos participantes das manifestações culturais da vila, como os de mulheres, danças folclóricas, futebol, jovens, comunitários, entre outros e o término é marcado pela derrubada, com incontável número de seguidores pelas principais ruas da Vila até o momento da “renovação”, que é o ato de jogar o mastro rio acima.

Segundo relatos orais a festividade de São Benedito teria iniciado por volta do século XIX por intermédio dos escravos de posse da Família Bittencourt³.

O pessoal dizia né que foi através dos negros né que... que eles faziam né... aquele negócio daquelas festa né... assim de samba de cacete, aí foi eles que começaram a surgir, porque o São Benedito ele é descendente de escravo, de negro né aí, eles colocaram ele né, o São

¹ Estudante do Curso de Pós-graduação em Educação e Cultura, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará. E-mail: nilcameta@yahoo.com.br

² Professora/pesquisadora da Universidade Federal do Pará, Coordenadora do Centro de Pesquisa do Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, onde coordena a linha de pesquisa Educação, Cultura e Linguagem; professora da Faculdade de História do CUNTINS/UFPA-Cametá. É Líder dos Grupos de Pesquisa História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (HELRA); Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (QUIMOHRENA); é coordenadora das Pesquisas História, Educação e Saberes Tradicionais na Amazônia & Memória, Cultura e Cidade: Vivências de homens e mulheres na Cidade de Cametá, no Pará – Séculos XVIII a XXI.

³ Amorim (1999, p. 14) revela que: A família Bittencourt “era poderosa” político e economicamente, por isso recebiam patentes militares, como major, tenente-coronel. Esses tinham privilégios até depois de mortos, pois eram os únicos a serem sepultados no interior da pequena antiga igreja.

Benedito como patrono da festa... e tinha aquela romaria tudo com a bandeira, aí foi surgindo desse jeito que me contaram, assim dessa maneira. (Iraci sacramento, 59 anos).

A memória local narra inicialmente uma festividade singela, sem grandes aparatos. Os organizadores saíam de porta em porta, atravessavam rios, furos e igarapés em busca de donativos, que posteriormente iam a leilão e seriam revestidos em fundos para melhorias na parte física da festividade.

Naquele tempo num tinha... é naquele tempo num tinha dinheiro pa fazer a festividade de São Benedito... aí aquelas pessoas que tinham iam dando e aquelas pessoas que não tinham não davam... davam criação, davam galinha, davam pato prele... pro São Benedito... aí eles iam lá aí quando eles chegavam... eles... aquela, aquele dinheiro né... eles iam guardando e as criação eles vendiam pa requerer (ré) coisa o dinheiro i ... o dinheiro eles iam guardando/aí depois eles fundaram a festividade de São Benedito... aí já foi só aqui no Carapajó... já não foram mais pelas ilhas [Mesmo com a saída da festividade os moradores das ilhas ainda contribuem?] sim, mas mesmo assim eles ainda contribuíam, até hoje ainda dão donativo né ... aquelas pessoas que fazem aquelas promessas com ele né... com São Benedito...eles trazem ... eles trazem porco, eles trazem pato também e dinheiro também... fazia promessa pra São Benedito eles alcançam aquela promessa... o pedido que eles fazem, eles alcançam aí eles pagam, assim foi começando né/aí já morreram né, aqueles já morreram, agora aqueles que estão ficando aí por isso cresceu esta festividade... e hoje em dia é a maior festa né...é o padroeiro também daqui né... daqui da festa.” (D. Raimunda, 50 anos)

A homenagem a São Benedito é um marcador, que permanece arraigado na alma dos moradores e ex-moradores da Vila, pois se ressalta aqui, que essa festividade consegue agregar os filhos da comunidade, visitantes e devotos do santo que nas demais épocas do ano se encontram espalhados por necessidade de trabalho, estudo dos filhos, entre outros fatores.

Eu quero que tu veja a chegada dele, é...é... muita coisa a chegada dele aí na rampa (local onde atracam a maioria das embarcações que fazem o trajeto da alça viária

Belém-Cametá-Belém, inclusive a balsa.) que ela chega com ele, o pessoal reúne... tem vez que ela vai pa Cametá, ele vem por Cametá pra cá. [Existe algum tipo de cortejo que acompanha a imagem?] É... uma procissão assim que eles fazi... jogam muitos fogos, e aí fazem aquela coisa com ele... aí levo ele pa igreja, aí ele fica na igreja até no dia da festa dele (...)É homem... É mulher... É criança...são tudo misturado, eles fazem o mastro aí pro centro (lugar afastado do centro da vila de Carapajó) pra í... agora sai daqui da banda da estrada pra lá (...) antes do Círio de São Benedito... É bonito! tem mu-i-to vinho... mu-i-to vinho...aí as pessoas bebe(...) o pessoal enche a cara! É bonito! (...)É, olha de Belém vem muita gente... vem muita gente... aí tem aquelas pessoas de Belém que são devota dele né... do São Benedito... dão aquela ou mando aquela importância assim, eles mando só de R\$50,00 pra cima, também a coisa dele... como é... aquilo que faz na gráfica... o programa dele, é espalhado por tuda parte: Mocajuba, Baião, Igarapé-Miri, tudo essas localidades eles levo o programa dele e vem gente de tuda a parte. (Dona Raimunda, 50 anos)

No dizer de Roberto Da Matta (2003. p. 31), todas as sociedades alternam suas vidas entre rotinas e ritos, trabalho e festa, períodos ordinários – onde a vida transcorre sem problemas – e as festas, os rituais, as comemorações – essas ocasiões extraordinárias, mas paradoxalmente datadas – onde tudo é visto sob um novo ângulo e uma nova perspectiva. A festividade de São Benedito ocupa um lugar muito importante na vida do homem local, inclusive do ponto de vista de sua duração. São dez dias de festa convertidos em dez dias de feriado local. Além da parte religiosa e sacra, que é realizada através do acompanhamento das missas, procissões, novenas que enchem a igreja e a praça durante os dez dias de festa, e durante esse mesmo período a parte profana traz à tona o riso popular contraposto ao tom sério e religioso da igreja.

Reafirma-se que o calendário dos moradores da Vila de Carapajó é dividido entre o cultivo e aqui complemento com as demais atividades (comércio e funcionalismo público) e a realização de festas. Estas, além de entreterem, funcionam para o povo local como uma maneira de unir filhos, netos e amigos, brincando e celebrando a memória daquilo que um dia foi de seus pais, seus avós. Esse é um dos fatores que culminaram para a ampliação do movimento festivo.

A festa é uma prática social que reflete não somente as crenças, mas também a trama das relações cotidianas no quilombo - hierárquicas,

familiares, comerciais, afetivas e outras. Como ponto de encontro é o espaço de lazer. “A festa congrega os elementos de comunicação e também um número cada vez maior de visitantes.” (OLIVEIRA, 2003, p. 252).

A festa é a liberação temporária da relação hierárquica existente entre brancos e negros, funciona como um regime de abolição provisória de todas as relações de poder. Vale ressaltar que a festividade de São Benedito de Carapajó tem sua origem arraigada ao preconceito de uma sociedade e de uma festividade exclusivamente branca. Assim, relacionamos as festividades de Nossa Senhora do Carmo e São Benedito, no sentido desta última representar a tomada de poder com os sujeitos que acompanham a festa branca.

MOTIVAÇÕES

Durante pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de dialogar com vários moradores da Vila de Carapajó/Cametá, devotos de São Benedito, cada sujeito trazia consigo uma nova história, um novo milagre, uma nova demonstração de fé envolvendo o santo preto. O que nos chamava mais atenção nesses relatos, foi que todos, apesar de trazerem novas informações, sempre se encontravam em um mesmo ponto – o nome de “ Dona sinhazinha” como é conhecida Dona Raimunda Moraes Bittencourt Cohén, a filha do Senhor José Justiniano Moraes Bittencourt, o dono dos escravos, o que nos remete e faz refletir o período escravocrata do qual Carapajó ainda guarda inúmeros resquícios (como o mari-ê-re e a própria festa de São Benedito, a exemplo). E por que a alcunha Sinhá é mantida até hoje? Por que o pai dela conserva o apelido de Santinho?

Antigamente tinha a festa aqui, só que não se consentia gente de fora (quando era festa de santo) gente de fora aqui, não entrava (pa) não misturar (...) José Justiniano Moraes Bittencourt Cohén... que é o nome da escola, era o nome do meu pai... Eu mandei buscar um São Benedito (pa) Santinho Cohen por causa dele (...) Meu pai (...) ele era (...) nunca ele prendeu uma pessoa. [MOSTRANDO FOTOS] ta aqui, na foto o meu pai. Aí esse cemitério é só da minha família (...) o meu tio que veio acudir o povo da epidemia de cólera, Dr. Gentil Bittencourt (Revolta dos cabanos – data desse acontecimento cita o governo do Barata)... agora o geral (o cemitério) é lá perto da escola (Santinho Cohen). (...) ele não ofendia ninguém (...) ele morreu pedindo (pa) não invadirem isso aqui.. por que tomaram conta daqui?... era pra eu ta forjada na vida, mas eu tô

forgada, por que eu não tenho nada, então não tenho com que me preocupar/ Ele me pediu, olha estava o Dr. Henrique, estava o Paull (...), Dr. Martins e a Irmã Filomena... aí ele chamou –Sinhá?!... sinhô?... vem cá minha filha... – porque eu me entendia com ele... –Não deixa maltratarem o povo do Carapajó, já não tem gente daqui, não deixa invadire, não deixa maltratate o povo do Carapajó que são os meus irmãos-/ num tinha o que tem hoje, num tinha esses pimental, tinha só roça... –se eles fizer roça, Sinhá não cobra deles- (relembra o tempo do colonato em que os colonos desviavam parte da sua produção em pagamento aos lotes recebidos). - (...) deixa eles viverem na casa deles, deixa eles viverem tranquilo, olha eu quero muito bem o pessoal do Carapajó, por que aqui é a terra do meu pai, da minha mãe-...aí o D. Elias (...) –Santinho o que tu quer Santinho (...), eu quero só o bem do povo do Carapajó-, aí ele deu o último suspiro... e morreu... era povo, povo no velório dele... Cameté ficou oito dias de bandeira a meio-pau em luto dele... / Agora já ta tudo loteado o Carapajó, já dero tudo... tem gente que vai e vende a terra e não é nem deles... tem gente que traz documento pra eu assinar, mas eu não assino... eu digo vão dando tudo... por que essa terra todo (...) até o Bom Jardim [localidade a alguns km do Carapajó] é do um pai... ele deu tudo...agora nem se lembram (...) eles vendem... as minhas sobrinhas falam pra eu brigar... eu tenho todo o documento, mas eu não.../ (...) aí ... tinha a capela... lá... primeiro eles trouxeram Nossa Senhora do Carmo de Portugal... só que eram três Nossa Senhora do Carmo, uma (pa) Belém, (pa) igreja de lá, só que houve a troca das santas, a que era pra cá foi pra Vila do Carmo e a que era da Vila do Carmo ficou aqui, por que quando chegou aqui não tinha trapiche, não tinha nada, aí eles deixaram a caixa ai... e a minha vó como era muito curiosa...abriu a caixa... não esperou... aí ela abriu a caixa não esperou... e foi direto sentar lá na igreja... aí ficou essa... aí a filha dela falou...– mamãe não era essa caixa, era (pa) Vila do Carmo - e ela (SILÊNCIO) resolveu deixar (...) veio um parente dela (pa) cá o Pe. José Napoleão, ele veio/ aí era os escravos que tava na frente... cada escravo casou com um escravo, aqui era só os escravos daqui, não vinha gente de fora aqui... cada escravo tinha sua casa... quer dizer cada casa tinha seu escravo (...) começaram a fazer a festa de Nossa Senhora do Carmo (...) aí aquelas batucadas, aqueles

tambores, aí eles trouxeram São Benedito (pos) escravos fazerem a festa deles... aí aquelas batucada, aqueles tambor... Pois é minha filha a festa de São Benedito foi assim que começo, mês de agosto com os escravos, foi comprado lá na Bahia, compraro lá, eles vinham no navio, (depus) dos escravos morrer, foi minha irmã e o meu padrinho Duca, depois foi eu e o Odilon que levantamos, agora já tem outros, mas eu não saio, nem que não me queiram, nem que não me queiram. [E a senhora pretende deixar a imagem na igreja, ou vai levar de volta à Belém?]. Eu vou deixar aí à imagem, tinha gente que chorava, vinha cumprir promessa (...) agora muita gente vem só (pa) gandaia, agora não, agora já não tem quase religião. Antigamente era muito respeito, gente de fora num entrava aqui no Carapajó, num fazia nada aqui, num fazia casa, pra não virem maltratar os escravos. (Dona Sinhazinha, 94 anos)

Trabalhamos há algum tempo com as falas dos sujeitos que integram, constroem e realizam o movimento cultural da Festividade de São Benedito, observando um profundo simbolismo nesses discursos, como se a cada palavra pudéssemos visualizar o que é e como se constitui a festa, sobretudo, para o negro. O que é dito, ou muitas vezes não dito, as entrelinhas, os gestos, as oscilações, são memórias que se articulam, dão sentido e constroem a festa. Já não cabe chamar para essas falas apenas narrativas orais, visto a transformação, a performance, os encadeamentos que determinam a posição de cada sujeito dentro do evento. Assim, estamos diante de discursos que marcam contratos, conflitos e que refletem momentos de manipulação daquele homem, daquela mulher, até que estes adquirissem competência a ponto de resisti a tudo isso. A competência do poder. A categoria de poder nesse trabalho é compreendida a partir de uma interpretação Foucaultiana que fala em jogos de poder. Foucault descreve as características básicas que podem ser encontradas em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas. (FOUCAULT, 2006, p. 276).

Desse modo, sob o viés da fala de Sinhá tem-se um status de grande senhora, como as próprias Donas das casas-grandes da tradição escravocrata. O apelido que ela conserva até hoje revela que Sinhazinha, apesar de ter perdido todas as posses da sua família e morar em um casebre singelo na Vila de Carapajó, o qual se particulariza por ter pintada na parte frontal uma grande imagem de São Benedito, ainda conta com a força da tradição que mantém viva na memória dos carapajoenses o lugar “privilegiado” que ela

ocupa na memória dos moradores locais e no cotidiano dos viventes. Acerca de memória Bakhtin (1993, p. 108) ressalta que “é a partir da memória coletiva, indistinta e contínua que surge o folclórico que deve ser sempre popular e uma forma mais de sobrevivência cultural”. Essa manutenção do poder que se deve em grande parte à necessidade de manter à identidade senhorial, adquirida nos tempos da escravidão, é uma maneira de confrontar-se e fazer valer sua autoridade diante dos demais.

Há o estabelecimento de sentidos desformatados entre a prática festiva e o que é enunciado, essa contradição aparece em negociações, na defesa do branco mascarada pela desculpa de uma fervorosa fé no Santo Preto. A ocultação dos conflitos através de um discurso fundador de Sinhá, inevitavelmente nos coloca diante de uma relação antagônica entre quem está na festa e quem a conta. Os discursos encenados, vindos da memória recente ou da memória histórica dos festeiros não escampam ao rol das ideologias. Portanto, o discurso sobre a festa é um discurso ideológico, de embate, de resistência, é sobretudo, um discurso de relações de poder. Nele há representações precisas da luta de classes, oscilando entre um santo que ora é propriedade dos brancos, um negro que durante dez dias é dono da festa. Um preto que sai da senzala e ascende a casa grande⁴. Leituras como essa, só se tornam possíveis a partir da percepção do discurso como fator de importantíssimo para a expectativa de atingir a verdade oculta. Muitas vezes esse discurso é capaz de transpor a tentativa de camuflar a realidade.

Quando Sinhá narra a história do início da festividade de São Benedito ela encobre fatos que os outros sujeitos suscitam, como por exemplo, à questão da opressão cultural negra. Sinhá vai costurando o seu relato no sentido de enaltecer a memória de sua família, e em muitos momentos sua fala faz questão de frisar que a terra carapajoense é de propriedade da Família Bittencourt. O trecho abaixo imprime essa marca como um dos motivos, para que segundo ela, sua figura fosse respeitada e enaltificada até os dias de hoje: “*olha eu quero muito bem o pessoal do Carapajó, por que aqui é a terra do meu pai, da minha mãe...*” (D. Sinhazinha, 86 anos).

Contudo, tendo ainda como base a narrativa acima, o decorrer do seu discurso revela o modo subservial como eram tratados os escravos e os estrangeiros, estes últimos inclusive, não podendo transpor os limites geográficos da pequena Vila. Em outras palavras somente era permitido o acesso a vila para aqueles que possuíssem laços de parentesco com a família Bittencourt.

⁴ São Benedito a priori fora festejado em uma pequena igreja feita de madeira e chão de terra batida e após algum tempo passa a ser celebrado na igreja matriz e hoje dividi o nome da paróquia, com a Santa branca- Paróquia de São Benedito e Nossa Senhora do Carmo)

Após a morte do Senhor Justiniano, seus herdeiros diretos passaram a fazer doações entre pessoas conhecidas que os procuravam interessados em fixar residência e trabalhar na lavoura. Um processo que veio ocorrendo ao longo dos tempos e que proporcionou a entrada de um grande fluxo de pessoas que passaram a formar um vilarejo com um considerável número de habitantes, sendo válido ressaltar que a o crescimento da festividade de São Benedito colaborou significativamente para esse fluxo.

Verifica-se então, que a festa não cria um cenário imaginário de liberdade para o negro, ela é a representação desse lugar de liberdade que tem nas etapas da festa, a organização dos subalternos, assegurando-lhes representatividade e voz.

Para essa pesquisadora empreender uma análise do discurso é uma tentativa de entender e explicar como se constrói o sentido de uma memória e como essa memória se articula com a história, com a festa, com o lugar onde ela se produz. O discurso é o meu objeto de pesquisa, assim o vejo, assim ele o é visto que, tem me oferecido mecanismos para uma reflexão que me leve a interpretar os sentidos, a descobrir marcas estruturais e ideológicas dentro da Festividade de São Benedito de Carapajó.

Partindo dos pressupostos, este estudo trata-se do recorte de uma pesquisa ainda em andamento cujo objetivos é analisar as simbologias e discursos produzidos no entorno do mastro na Festividade de São Benedito, na Vila de Carapajó, Cametá/PA, visando apresentar os momentos do levantamento e derrubada do mastro como a dicotomia entre hegemônico e subalterno, sagrado e profano, tomadas de poder e resistência. E, assim, refletir a respeito da construção de universos simbólicos que se configuram como a reconstrução do poder ativo nas quais emergem as vozes subalternas, destacando a tomada de poder dos grupos subalternos e enaltecimento do “preto” como dono da festividade.

Metodologicamente dialoga-se teoricamente com obras de autores, que estão contribuindo na construção do presente estudo, entre os quais destaca-se: Amorim (1999), Damata (2003), Bakhtin (1986, 1993), Carozza (2013), Scarano (1978). Da mesma forma, realiza-se pesquisa de campo, mediante observação e realização de entrevistas, levando em consideração relatos orais e histórias de vida, que tem nos proporcionado um contato mais direto com a história, cultura, vivência e as relações tecidas dentro do evento observando, o ritual que envolve o mastro na festa.

Neste sentido, a pesquisa de campo auxilia no aprofundamento do objeto de estudo, assim como, os procedimentos metodológicos contemplam os princípios e técnicas da abordagem qualitativa, de cunho analítica. A coleta de dados realiza-se através de técnicas da história oral, através de relatos orais e de entrevistas semiestruturada. Os Sujeitos da pesquisa são os moradores, sobretudo os que estão envolvidos na Festividade de São

Bendito, da Vila de Carapajó em Cametá/PA. Para a composição das análises que compõem o presente trabalho foram utilizados relatos de dez entrevistados. Nosso Locus de pesquisa é a Vila de Carapajó, que tem sua origem no século XIX, período de intensas correntes migratórias negras até o Brasil e no Pará, especificamente, cuja mão de obra escrava era usada por senhores proprietários de grandes lotes de terras.

UM SANTO PRETO NO CORAÇÃO DOS BRANCOS

A festividade de São Benedito, iniciada nas senzalas, entre batuques e tambores tomou proporções gigantescas passando a representar para a comunidade local muito mais que a homenagem a uma imagem sacra. Era a configuração da quebra de preconceitos e um momento de tomada de poder dos subalternos que tinham na festa a possibilidade de se unir aqueles que antes faziam questão de estarem separados (os brancos).

A princípio, os moradores de Carapajó concentrava-se na festividade de N. S. do Carmo, “a padroeira, santa branca”, venerada pelos grandes proprietários de terra, donos de escravos, que era a família Bittencourt. Amorim (1999, p.14) revela que,

A família Bittencourt “era poderosa” político e economicamente, por isso recebiam patentes militares, como major, tenente-coronel. Esses tinham privilégios até depois de mortos, pois eram os únicos a serem sepultados no interior da pequena antiga igreja.

Décadas mais tarde, com a morte do patriarca Bittencourt e dos demais que ocupavam o ápice dessa pirâmide social, foi impossível controlar o crescimento do vilarejo, a “Paris” como era chamada pelos antigos moradores fora ocupada por pessoas vindas de diferentes lugares.

[...] É, olha de Belém vem muita gente...vem muita gente...aí tem aquelas pessoas que são devotas dele né...do São Benedito (...) O programa dele é espalhado por toda a parte: Mocajuba, Baião, Igarapé-Miri, tudo as localidades eles levo o programa dele (...) (D. Raimunda, 50 anos)

Enquanto no festejo a Nossa senhora do Carmo demonstrava uma divisão incisiva entre negros e brancos, do contrário ocorre(ia) na festa negra, em que todos eram iguais e onde reinava uma formação especial de contato livre e familiar entre os indivíduos anteriormente separados pelas barreiras do preconceito e da subversão cultural.

De acordo com Scarano (1978, p. 45) os negros aproveitaram os dias de descanso e/ou ainda os santificados para tentar esquecer a opressão e a dor do cativo, realizando as mais variadas formas de diversão e lazer. Assim, elegiam e festejavam santos de sua devoção, neste caso São Benedito, “O milagroso”. Tais festas eram símbolos da vida de um povo que reinventavam as mais diversas formas de resistência para ser livre da condição sub-humana a que eram submetidos.

O que revela a memória das narrativas encontradas em Carapajó, é o fato da festividade de São Benedito, inicialmente, ser um processo de tentativa de ocultação da cultura negra, através da posse da imagem por um membro da família Bittencourt (os brancos). Fatores como esses levam a festividade a funcionar como a representação de uma fase histórica pela qual Carapajó fora envolvida, a festividade de São Benedito surge de um período de crise, que aqui trato como um “embate cultural” entre a valoração dos discursos hegemônicos e subalternos.

Um discurso de resistência bastante evidente na percepção dos narradores populares. Segundo Bakhtin (1993, p. 9):

As festividades têm sempre uma relação marcada no tempo. Sua base encontra-se constantemente numa concepção determinada e concreta do tempo rela e histórico, além disso as festividades em todas as suas fases históricas, ligaram-se a períodos de crise, de transtorno na vida da natureza, da sociedade e do homem.

PISTAS DA RESISTÊNCIA: “SEM SINHÁ E SEM SINHÔ”, AQUI A FESTA É DOS PRETOS!

É homem, é mulher, é criança...tudo misturado, eles fazem o mastro aí pro centro (...). É bonito tem muito vinho...MUITO VINHO, aí as pessoas bebe (...) O pessoal enche a cara! É bonito!. (D. Raimunda Carvalho, 50 anos)

(...) quer dizer, que eles faziam tudo como era assim lá no tempo dos escravos né, que eles não tinham a oportunidade de ir na festa dos brancos então eles faziam...eles dançavam...não que tivessem querendo criticar eles, era dançando porque eles tavam louvando ele nera, que era o São Benedito, um santo muito milagroso. (D. Raimunda Carvalho)

Parece-nos que esse é um ponto importante na compreensão da resistência na festividade de São Benedito, visto que, embora o culto tenha se iniciado, como apontam as narrativas de chegada e culto a imagem, ele só ganhou maior fôlego institucional a partir da subida do santo à igreja matriz (igreja de Nossa Senhora do Carmo). Dentro dessa perspectiva, a Festividade de São Benedito, exprime um estado de libertação, oposto a vida cotidiana de seus partícipes. A celebração, a alegria e o entusiasmo presentes nos dez dias de louvação garantem ânimo e esperança de que as amarras da dominação serão desatreladas. Nesse sentido, a configuração da festa é uma subversão a realidade, é o rompimento com a rotina de subserviência.

Ao contrário da dimensão de alienação que o envolve, a festa traduz-se na dimensão de apropriação da sua história, é a tomada de poder por parte do povo, onde dilui-se, celebra-se, ritualiza-se experiências sociais, é um modo de resolver, ao menos no plano simbólico, algumas contradições oriundas das relações de poder.

Assim, o negro fala através da sua manifestação encontra meios para ser ouvido, na festividade um dos elementos marcantes dessa abertura é o mastro de São Benedito. O mastro, a exemplo, marca o início e o fim da festividade. Trata-se de um tronco de madeira de mais ou menos três metros, enfeitado em toda a sua extensão, com palmas de árvores nativas e flores naturais, no qual é fixado, no ponto mais alto, a bandeira de São Benedito.

Todos os eventos da festividade são envoltos tem significado e nos possibilitam a compreensão e a visualização da resistência ao poderio dos brancos. Desde o tronco que servirá de mastro, até os mais importantes que são as ações de levantamento (que marca o início da festa) e derrubada (que anuncia o término da festa). Para a escolha do tronco, homens e mulheres adentram a mata e verificam qual a melhor árvore, atentando para altura, largura, leveza e localização, isso acontece geralmente momentos antes do levantamento para que a madeira não seque, tornando-se assim mais pesada, visto que o mastro deverá ser carregado por todas as ruas da Vila e posteriormente erguido à frente da Igreja principal da localidade.

Por ocasião do levantamento, é determinado por senso comum, o grupo responsável pela bebida, enfeite e condução, a exemplo, no ano de 2007, quando as mulheres foram as responsáveis. Uma das peculiaridades desse evento é o entrelace do religioso com o profano, assim bebem vinho, dentro e fora da igreja, uma bandinha de música acompanha a procissão do mastro entoando melodias religiosas e profanas. O padre abençoa o mastro em uma celebração ecumênica rápida, o que marca a hora da saída deste símbolo em procissão.

Poucas manifestações culturais carregam consigo tantas particularidades quanto à festa de São Benedito de Carapajó, vê-se no momento da festa muito mais que a simples reverência a um ser sagrado,

nota-se a junção de subalternos e hegemônicos, o contraste e o enlace do religioso e do profano, o negro e o branco, o trabalhador rural e o grande proprietário de terras, todos juntos, celebrando a vida, a sorte ⁵ou busca dela, agradecendo no dizer local “as bênçãos do preto velho”.

Por ocasião da derrubada do mastro reúnem-se todos à frente da igreja, o Padre volta a dar as bênçãos e anuncia o término da festividade. Inicia-se uma nova procissão pelas ruas da vila, regada a muito vinho, as pessoas pintam seus rostos e corpos com urucum, maisena, e segue-se em uma grande cantoria, é o que Damata (2003, p. 31) chama de carnavalização.

Todas as sociedades alternam suas vidas entre rotinas e ritos, trabalho e festa, períodos ordinários – onde a vida transcorre sem problemas – e as festas, os rituais, as comemorações – essas ocasiões extraordinárias, mas paradoxalmente datadas! – onde tudo é visto por um novo ângulo e perspectiva.

Atravessando as formas de controle e opressão, a festa de São Benedito, imbricada a um modo doméstico de manifestação religiosa, expressão emprestada de Gilberto Freyre, para evidenciar as manifestações populares que começam no âmbito da casa como fruto da religiosidade popular. Cordovil Pompeu, 101, morador da Vila de Bom Jardim, lugarejo vizinho a Carapajó, diz que os festejos a São Benedito tiveram esse início simples com pequenas novenas nas casas de moradores (negros, de famílias simples), depois o santo é encaminhado para uma pequena igreja ao lado do cemitério, onde continua sendo celebrado de maneira muito singela, contudo, os festejos, que já atingem a maioria da população ganha dimensões maiores, e por ocasião da Construção da nova capela de Nossa Senhora do Carmo, agora paróquia, o santo ascende e ganha espaço na igreja dos brancos, estando ao lado direito da santa branca. Foi por ocasião dessa festa que os negros puderam assumir maior visibilidade na Vila, a subida do santo negro para igreja da Santa e da família branca, representa a própria ascensão do negro, a sua tomada de poder.

Ressalta-se a sutileza e esperteza dos negros até esse momento, em Carapajó a resistência não se dá através de luta armada, de fugas, confrontos físicos. Os negros festejam um santo católico, emprestado por uma família branca, mas sua festa vai envolvendo as marcas da cultura negra, o canto, o batuque, as cores do candomblé sendo representadas na igreja católica. O profano e o sagrado abençoados pelo padre católico, a mesclagem de ritos ludibriavam os senhores e conduziam a festividade a aclamação popular,

⁵ Aqui sorte refere-se àquilo que de bênçãos é ou será conquistado por meios de pedidos a S. Benedito

tendo o são benedito chegado ao lugar de padroeiro popular sob a reminiscência da igreja católica. O negro percebeu que podia utilizar de outras ferramentas que não fosse obrigatoriamente o embate físico, as lutas travadas, mas que as formas de resistência se faziam mais eficazes quando se ludibriava o branco com estratégias de submissão.

É possível que as relações conflituosas entre os brancos da família Bittencourt e os negros carapajoenses estivessem agora a vivenciar um novo momento histórico, com o espaço da festividade tornando-se palco privilegiado das revoltas individuais e coletivas dos negros escravizados. Isto quer dizer que a resistência escrava estaria se concretizando cada vez mais no próprio lugar da festa muito mais do que fora dele, tal como nas tradicionais fugas e quilombos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se constituir como um recorte de uma pesquisa em andamento, está ainda não possui resultados concluídos. Desta forma, busca-se trazer reflexões a respeito da constituição dos discursos e das relações de poder existentes na configuração da festividade de São Benedito, observando que os relatos sobre a festa são permeados de saberes e conhecimentos, que ainda de forma inconsciente, já podem ser lidos como indícios de resistência, constituindo-se assim como elementos importantíssimos que devem ser considerados, como forma marcar a história, memória a própria identidade desses sujeitos. Trazemos memórias da festividade vividas no seu início e de sua trajetória histórica que estão guardadas nas falas, nas memórias, na cultura dos carapajoenses. Portanto, pesquisar sobre relações de poder e resistência na festividade de São Benedito é algo desafiador e apaixonante, pois conhecer a festa é também conhecer a própria história de vida desses sujeitos é algo que sem dúvida me afeta como pessoa e como pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Roberto; FENELON, Déa Ribeiro; KHOURY, Yara Aun; MACIEL, Laura Antunes. **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho d'água, 2004.
- AMORIM, Joana Pompeu. **Chão de negros**. Cametá: EDUFPA, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura de massa e cultura popular. Leituras operárias**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. 3 ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: UNB, 1993.
- CARROZZA, Guilherme. História Oral, discurso e memória. **Revista Tempos Históricos**, v. 17, n. 02, 2013.

- COSTA, Cláudia de Lima. O tráfico do Gênero. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 127-140, 1998.
- DAMATTA, Roberto. **O que é o Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- DELEUZE, G. El poder: um curso sobre Foucault. (1986). Buenos Aires: Cactus, 2014. t.2
- FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 264-287.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 50 ed. Rio de Janeiro: Global, 2005.
- LA BOÉTIE, E. (1574). **Discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- OLIVEIRA, Rachel. **Projeto Vida e História das Comunidades Remanescente de Quilombos no Brasil: um ensaio de ações afirmativa sin Educação e Ações afirmativas: entre justiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2003.
- _____. **O discurso em análise. Sujeito, sentido, ideologia**. Campinas, São Paulo: Pontes: 2012.
- SCARANO, Julita. **Devoção e escravidão**. São Paulo: Nacional, 1978.
- _____. **Escravidão e Devoção**. 2 ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1978.

CIÊNCIA MASCULINA?

BERRIBILI, Erika Giacometti Rocha⁶

UMA INTRODUÇÃO DA BASE À PONTA DO ICEBERG

Attico Chassot inicia seu texto com a seguinte afirmação: “Quando se busca caracterizar a Ciência, há algo que aparece muito naturalmente e que quase não necessita de muitos esforços para ser evidenciado: o quanto a Ciência é masculina” (2017, p. 49). A afirmação generalizada aponta para o aspecto na notoriedade social. E assim, discorre que a predominância masculina não costuma ser muito diferente nas Artes, nem na Filosofia em que não encontramos nomes de muitas mulheres, se comparado aos homens. Afirma que, na Academia Brasileira de Ciência como na Academia Brasileira de Letras, o número de mulheres é muito pequeno, sendo que só recentemente as mulheres foram incluídas entre os quarenta imortais.

O autor também destaca que não é apenas na cultura ocidental e exclusivamente na Ciência que há predominância do masculino em posições de destaque, havendo parlamentos e lideranças políticas e religiosas, tanto no ocidente quanto no oriente. Com isso, conclui que não apenas a Ciência, mas a civilização é predominantemente masculina há alguns milênios. E completa dando notoriedade ao fato de que não há entre os notórios e violentos personagens da história oficial a presença constante de mulheres: “Hitler, Mussolini, Stálin, Pol Pot, Franco, Milosevic, Ceausescu, Idi Amin, Pinochet, Bush, Sadan, apenas para citar alguns daqueles de quem somos mais próximos temporalmente?”. Constata que isso é uma marca cultural que ocorre desde a infância: “O quanto isso é cultural podemos ver quando meninos recebem armas para brincar e meninas bonecas” (CHASSOT, 2017, p. 50).

Embora sua constatação seja verossímil, não é possível que ela seja totalmente verdadeira, uma vez que hoje se pode lembrar do recente caso da autoproclamada presidente da Bolívia, a cristã Jeanine Áñez, quando isentou os militares de responsabilidades criminais em caso de “cumprimento de suas funções constitucionais, ataque em legítima defesa ou estado de necessidade”. Essa foi a razão para que militares executassem manifestantes,

⁶ Aceita para estágio doutoral pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), em 2019. Doutoranda em Educação na Linha Educação, Cultura e Subjetividade pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com início em 2016. Mestrado em Ciência Tecnologia e Sociedade na Linha Linguagem, Comunicação e Ciência pela UFSCar (2013-2015). E-mail: erikagiacometti@gmail.com

mesmo não armados. Era uma clara ação repressiva contra a posição dos cidadãos apoiadores do presidente Evo Morales que havia, sob pressão, renunciado. Por que uma mulher tomaria tal decisão? Em suas manifestações públicas, é possível encontrar uma coleção de referências de ódio, entre elas contra indígenas nativos.

Certamente, um exemplo não contradiz a forte associação feita entre ciência, liderança e práticas de violência, mas algumas poucas exceções já são capazes de comprovar que a regra cultural pode não ter a ver diretamente com masculinidade ou talvez ocidentalidade. Nesse sentido, Chassot (2017, p. 50) assevera que há explicações para sermos dessa maneira e propõe: “nós, os humanos, e, numa análise mais particularmente recortada, nos comentários que se apresentam, estamos nos referindo à civilização ocidental”.

Essa perspectiva recortada é a da cultura europeia que o autor afirma ser há muito tempo “sinônimo de Ocidente”, mas entende-se que valeria para o Oriente uma vez que afirma ser o nosso conhecimento sobre o oriente preconceituoso e não condizente com a realidade que pôde levantar em viagens. Um dos exemplos, vale a retomada, é o do mito recorrente de que “a mulher árabe não tem voz, não luta por seus direitos e tem no lar um cárcere privado”. Relata que o levante árabe de 2011 representa um movimento pelo fim da opressão, dignidade e direitos humanos, luta pela democracia: “formaram comitês populares, convocaram passeatas, entraram diretamente nos confrontos. [...] Parece que o mais absurdo de todos os estereótipos é: a mulher árabe não tem direitos sexuais ou de locomoção” (CHASSOT, 2017, p. 52).

Explica, embora sem números ou estudos, que há muitas pessoas da própria cultura em que ocorrem fatos de opressão contra práticas de tradição tribal milenares, como as da mutilação dos genitais das mulheres, buscando combater essas práticas por meio das mudanças nas leis para as punir. Há inclusive, na cultura árabe, o direito sagrado de expressão das mulheres, mas, como o autor assinala, “isso não quer dizer que a opressão não ocorra” (p.52). Dessa forma, os argumentos levantados por ele para a predominância de homens nas posições científicas mais importantes na ciência, na política e na religião, embora se refiram à cultura ocidental, serão também pertinentes a outras culturas.

Chassot (2017) buscou evidenciar o quanto há ou houve significativas contribuições de mulheres na construção do conhecimento científico, reconhecendo as dificuldades no meio acadêmico para as mulheres. Algumas dessas dificuldades o autor relatou a partir de comentários e casos que ouviu ao longo de sua carreira, demonstrando as flagrantes misoginias que fez com que muitos trabalhos de mulheres fossem

engavetados, renomeados, publicados sob pseudônimos masculinos, ou impedidos de continuar, sem falar nas dificuldades pessoais.

Ele discorre ainda que a Ciência “não é apenas produto do trabalho de alguns poucos cientistas, mas de seculares tarefas de muitos, que dedicaram suas atividades produtivas à formação dos conhecimentos que estão disponíveis para a humanidade” (CHASSOT, 2017, p.54). Mas acrescenta: “Sobre a quase ausência de mulheres na história da Ciência, não deixa de ser significativo que, ainda nas primeiras décadas do século 20, a Ciência estava culturalmente definida, como uma carreira imprópria para a mulher” (p. 55). Por esse motivo, vale citar um brevíssimo levantamento bibliográfico sobre as barreiras científicas mais conhecidas.

AS BARREIRAS ACADÊMICAS ATUAIS PARA AS MULHERES

Entre os trabalhos que explicitaram os problemas que as mulheres enfrentam, ressalta-se alguns importantes com análises dentro dos ambientes acadêmicos. Entre eles, destacam-se aqueles que usaram expressões interessantes para representar as situações em que as mulheres estão imersas quando estão nesse meio, embora possamos também estender esses estudos a organizações fora da academia.

Do ponto de vista da ascensão na hierarquia das organizações, o mais comum é o de “teto de vidro” (*glass ceiling*) que, no Brasil, aparece primeiro em Leite (1994), embora o termo seja mais abordado anteriormente em língua inglesa desde o final da década de 1980. O conceito é entendido como uma barreira artificial, pouco visível e difícil de ser quebrada, colocada no caminho de mulheres e minorias que buscam ascender na carreira e ocupar funções executivas e gerenciais nas organizações, inclusive as acadêmicas.

Eagly e Carli (2007), contudo, afirmam que este conceito se tornou inapropriado e preferem o termo “labirinto” que retrata o percurso complexo, exigindo persistência e esforço além do que o despendido pelo grupo hegemônico, e necessita por parte do sujeito uma análise detalhada de cada etapa do caminho. Mais tarde, Lima (2008) retoma o primeiro estudo, e embora não haja uma clara referência ao segundo:

Preferi a metáfora “labirinto de cristal” para demonstrar as dificuldades de se estar no feminino e, simultaneamente, transitar no mundo das ciências. Não se trata, portanto, apenas de ascender na carreira científica, mas de atuar neste meio. O “labirinto de cristal” destaca barreiras a todo o momento encontradas pelas cientistas desde a entrada neste mundo, barreiras também invisíveis por não se tratar de barreiras formais,

mas nem por isso menos concretas e contundentes (LIMA, 2008, p. 120).

Há também a expressão *double bind*⁷ que retrata as mensagens ou situações de dilema que são direcionadas às mulheres no caminho ao topo das carreiras organizacionais. No meio científico, mas não só, pode ser retratado basicamente na feminilidade, ser mãe, ou esposa em um contexto social que valoriza a competência e a realização individual apresentando conflitos para mulheres. Essa pressão resulta em ambivalência, medo de sucesso, culpa e ansiedade (WOOLSEY, 1977).

O último trabalho aqui citado é significativo no sentido de entender as dificuldades encontradas por mulheres, mas que se pode estender a outras “minorias” e demonstra que o problema das relações acadêmicas é mais complexo. Moschkovich e Almeida (2015) constataam diferenças significativas tanto na escalada à hierarquia quanto na velocidade com que isso ocorre. Os dados recolhidos são de participantes docentes e funcionários de departamentos da Universidade de Campinas. Os dados mostraram que, embora em algumas áreas os homens não estejam no topo – sendo a presença delas nesses espaços mais frequentes –, em muitas outras áreas disciplinares a dificuldade para mulheres ascender é maior, e as docentes, em geral, levam mais tempo para alcançar os níveis mais altos da carreira.

Estes são bem conhecidos, exceto o último que é muito recente e talvez complemente a noção de quais têm sido as dificuldades mais atuais enfrentadas pelas mulheres na academia. Attico não trata dessas questões profundamente, mas demonstra saber que há, para as mulheres, “inúmeras barreiras que sistematicamente lhes foram interpostas” (CHASSOT, 2017, p. 53).

Por um outro caminho, Chassot (2017) justifica sua abordagem considerando que “mesmo que se defenda uma História da Ciência não marcada pelo culto de nomes, em todos os tempos, houve homens e mulheres – e estas, [...] uma expressa minoria – que foram decisivas na construção da Ciência” (p. 54). Acrescenta ser oportuno considerar mais de perto a participação feminina: “Mesmo rara, ela é muito importante. Aqui a ação verbal está no presente e não cabe, mesmo num passado próximo, dizer que foi importante. Numa narrativa mais rigorosa cabe dizer: *começa a ser importante*” (p. 59). Ele se refere à tardia segunda metade do século XX, em que começaram a aparecer estudos sobre a relação entre ciência e gênero decorrentes dos movimentos feministas dentro da academia. Contudo, ele adverte que, em todas as áreas, não há tanta resistência para incluir discussões de gênero como nas Ciências Naturais. Sobre isso, ressalta: “Nas

⁷ Duplo vínculo, numa tradução livre.

palavras de Clifford Geertz, citadas pela autora [Eulalia Pérez-Sedeño], as Ciências naturais são ‘o último reduto da razão impessoal’” (p. 59).

Pérez-Sedeño (1992, p. 27), em ocasião de uma conferência de História da Ciência e Tecnologia em Oxford, e em trecho também citado por Chassot (2017), afirma: “as pessoas implicadas em atividades desse tipo (sejam historiadores, filósofos e cientistas) no melhor dos casos se tornam nervosas, inclusive aquelas que consideram que efetivamente há um viés sexista”. Embora Chassot (2017) não comente, Pérez-Sedeño (1992) defende um estudo da História da Ciência incluindo as implicações sociais das atividades científicas no currículo escolar e universitário, e sua crítica parte da visão positivista do ensino da História e da Ciência sem o “esplendor” (1992, p. 25), com todo o potencial que engajaria os alunos em matérias de ciências naturais e aponta que esses cientistas apresentam pavor a qualquer ideia que desestabilize a noção de “neutralidade” que eles querem acreditar existir em suas disciplinas.

Não por menos, todas essas razões podem refletir-se na escolha da carreira. Cunha e cols. (2014), trabalharam com uma amostra de estudantes de Ensino Médio e investigaram a disposição deles em seguir a carreira científica, dando ênfase à observação das mulheres. A pesquisa foi aplicada em 2010 e 2011 e utilizou questionário e entrevista grupal. Seus resultados apontaram que poucos deles estão dispostos a seguir a carreira científica. Porém, das cinco regiões avaliadas, em duas delas as mulheres superam os homens na intenção de seguir na carreira. Ressaltam que embora chamem a atenção, esses valores são muito pequenos e concluem que “Ainda imperam sobre a sociedade alguns estereótipos que devem ser amplamente trabalhados e discutidos em todos os setores da sociedade, especialmente no que se refere à inclusão da mulher em certas áreas do conhecimento” (CUNHA et al., 2014, p. 411).

Esse quadro condensa-se na apresentação de levantamentos que o apontam como uma tendência mundial. A proporção de mulheres entre pesquisadores difere em vários campos de pesquisa no mundo (ALLAGNAT et al., 2017). Existem várias áreas nas quais as mulheres representam pelo menos 40% dos pesquisadores na maioria dos doze países e regiões: Bioquímica, Genética e Biologia Molecular, Imunologia e Microbiologia, Medicina, Enfermagem e Psicologia. Nessas matérias, todas as regiões apresentam maior equilíbrio de gênero, com exceção do Japão, onde os homens ainda superam em número as mulheres. Em Enfermagem, o percentual de mulheres aumentou de tal forma que vários países (Austrália, Brasil, Canadá Portugal e Estados Unidos) possuem mais de 60% de mulheres entre pesquisadores.

As Ciências Físicas, como esperado, contam uma história diferente. Nos campos de Ciência da Computação, Energia, Engenharia, Matemática e

Física e Astronomia, a maioria dos países e regiões de comparação tem menos de 25% das mulheres entre os pesquisadores, inclusive o Brasil. Uma porcentagem muito pequena comparada a outras áreas, corroborando a visão dos pesquisadores de que nas Ciências Naturais existem mais barreiras do que normalmente em outras áreas do campo científico. De fato, Chassot (2017) aponta algo que está já estruturalmente observado.

ANCESTRALIDADE MISÓGINA E O FAZER CIENTÍFICO POLÍTICO

Chassot (2017) aposta na hipótese de que as religiões ancestrais que fazem parte de nossa cultura são responsáveis pela inculcação da misoginia na Ciência. Ele afirma que acerca dessa construção de uma religião masculina, num recorte ocidental (ou europeu), é possível pensar em três religiões abraâmicas, cujos componentes são fortemente marcados por misoginia e mesmo que se pudesse contestar a ausência de marcas de dominação na religião grega os mitos “se constituíram como se fossem livros sagrados”. Além disso, “a filosofia grega, particularmente com Aristóteles, se faz sincrética com a escolástica, particularmente na nascente universidade no mundo ocidental a partir do século nono” (CHASSOT, 2017, p. 78). Completa que para cada uma destas origens da aliança greco-judaico-cristã é possível descrever a importância da religião que penetrou no conhecimento produzido pela ciência.

Em se tratando de influência judaica, Chassot (2017) ressalta a narrativa da criação que está na Gênese e que marca a cultura cristã: “A mulher é produzida do homem, criada a partir de uma costela”. Ele relembra que mesmo em outras culturas, o deus ou deuses criadores são masculinos, contudo, há leituras muito diferentes e estas relembram a citada por Adorno e Horkheimer (1985). Tudo começa com uma deusa mãe, depois um deus andrógino ou casal criador, na sequência um deus macho toma uma deusa primordial e cria o mundo e, por fim, um deus macho cria tudo (KRAMER; SPRENGER, 1991 apud CHASSOT, 2017). É uma graduação do poder masculino que vai tomando o feminino na mitologia ao longo dos tempos.

Chassot (2017, p. 87) lembra que, embora haja essa leitura, os textos cristãos que permeiam nossa cultura “ofereceram motivo muito fecundo para a discriminação além de um Deus criador masculino”. Sendo a Eva a responsável pela perda do Paraíso, foi creditado a ela ter sido enganada pela serpente e, assim, torna-se “bode-expiatório” ratificado por todo o sofrimento da humanidade. Mas não termina por aqui os efeitos desse mito criador. Ele atesta que a necessidade de termos de trabalhar desde sempre foi tida como algo sofrido e é creditado à mulher na expulsão do paraíso em decorrência de sua curiosidade, em tramado com o demônio: “no deter com

ele conhecimentos exclusivos, desconhecidos pelo homem –, foi dito ‘e ganharás o pão com o suor do teu rosto’” (CHASSOT, 2017, p. 88).

O trabalho, associado ao sofrimento humano, é apresentado na narrativa da Gênese como sinônimo de castigo por culpa da mulher, por conhecer algo que o homem não conheceu. Não é difícil imaginar qual o ponto que essa observação de Chassot atinge, pois, mesmo no século XIX, a concepção da mulher na narrativa religiosa como parte da moral cristã, reverberou em limitação teórica no entendimento do que é ser uma delas. A tentativa de construção de conceito científico de formação da psique da mulher resultou em entendimentos questionáveis que poderiam ter sido deduzidos muito antes, se Freud não tivesse imerso nos preconceitos que recebeu através de sua própria educação europeia em sua época.

Embora Freud (1976) tenha acertado na questão da internalização da moral, no ensaio sobre a moral sexual civilizada esqueceu que ele mesmo havia internalizado ideologias que participaram dessa moral. O conhecimento científico, nesse caso, foi afetado por um elemento ideológico-moral na mente do cientista. Mas Chassot (2017) deixa isso apenas subentendido, como já óbvia a relação contígua. Em prosseguimento, o autor analisa mais um bom número de elementos dessa cultura que, em resumo, nos preceitos religiosos, havendo sempre o poder do homem sobre a mulher e a mulher sendo má ou responsável por males.

Num outro aspecto, recorda-se Marcuse que a civilização repressiva se constitui pela formação da cultura, sendo responsável pelo sofrimento do Trabalho a que o homem foi submetido para sua sobrevivência. Essa descrição dá possibilidade imediata de remeter à Adorno e Horkheimer (1985, l. 3089-93) que “Os trabalhadores tinham de fornecer o máximo possível, mas Shylock insistia em sua promissória” e, mais à frente, “com base na posse das máquinas e do material, ele obrigava os outros a produzir, “por isso as pessoas gritam, pega-ladrão! E apontam para o judeu. Ele é de fato o bode expiatório, não somente para manobras e maquinações particulares, mas no sentido mais amplo em que a injustiça econômica da classe inteira é descarregada nele”. A proximidade da situação feminina ao longo dos tempos na civilização com essa influência assemelha-se à do judeu e a toda e qualquer minoria, não no sentido numérico, mas no de força.

A civilização cristã – que permitiu que a ideia de proteger os fisicamente fracos revertesse em proveito da exploração do servo forte – jamais conseguiu conquistar inteiramente os corações dos povos convertidos [...] Ela pagou o culto da madona com a caça às bruxas, que não foi senão uma vingança exercida sobre a imagem da era pré-cristã, que punha secretamente em questão a ordem

sagrada da dominação patriarcal. A mulher excita a fúria selvagem do homem semi-convertido, obrigado a honrá-la, assim como o fraco em geral sucita a inimidade mortal do homem forte superficialmente civilizado e obrigado a poupá-lo[...] Como no caso dos autóctones, subjugados nas primeiras formações estatais, assim como no caso dos indígenas nas colônias, atrasados relativamente aos conquistadores em termos de organização e armas, bem como no caso dos judeus, o desamparo da mulher é a justificação legal de sua opressão (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, l. 1930).

Assim, Chassot (2017) apresenta um quadro muito coerente com a percepção de uma tradição transmitida por meio da linguagem, mas se esclarece por meio dos autores frankfurtianos que, se esta configuração social de opressão permanecerá, em muito relaciona-se não só ao estigma feminino, como também a impulsos do indivíduo que, reprimidos, voltam-se contra aqueles que servem como esse “bode-expiatório”. Nesse caso, tanto a Ciência, como a Religião, por melhor que se apresentem à sociedade, serão em si apenas instrumentos de opressão, mesmo com todos os preceitos de igualdade, de bondade – tudo são mais camadas repressivas que intensificam a tensão entre grupos.

Depois de ter feito essa exploração da visão judaica que influenciou a cristã e apresentava um homem como Deus criador e a mulher devendo ser subordinada pela sua estupidez, maleficência, e acesso a um conhecimento que não era permitido, Chassot (2017) trata da ancestralidade cristã, entendida como a cultura que foi gerada como sinônimo de Ocidente.

Ele afirma ainda que os preconceitos contra a mulher estavam no seio mais amplo da sociedade, mais do que apenas no nível construído pela religião. Para comprovar isso, destaca afirmações atribuídas a um dos mais consagrados iluministas, Jean Jacques Rousseau, que teve seus livros queimados em praça pública por atentar à moral e bons costumes. Ressalta que, por isso combatia a Igreja e, no entanto, é possível conferir: “A mulher de cultura [com educação] é uma praga para o marido, para os filhos, para a família, para os criados, enfim, para todos” (ROSSEAU apud CHASSOT, 2017, p. 93). Em *Emílio*, o autor apresenta diversas outras marcas de sexismo, como por exemplo: “O homem, comportando-se bem, só depende de si mesmo e pode desafiar a opinião pública; mas a mulher, quando se comporta bem, só cumpriu metade do seu dever, [...]” (p. 94). Ressalta que este escritor não foi caso isolado de sua época. Molière, outro de seu tempo, chegou a servir até o século 20 como referência que justificava o não acesso das mulheres às universidades. Chassot acentua, além disso, que, mesmo no

século 21, há um site de uma revista semanal⁸ que apresenta as preferências destacadas dos homens entre 3,5 mil clientes. Eles detestam mulheres intelectuais, sendo as advogadas as menos preferidas para parceria.

Se esses elementos estão contidos como marcas ideológicas sobre a natureza da mulher e sobre qual deveria ser a mulher ideal, logo eles irão aparecer mais ou menos, a depender da formação a partir do pai e da mãe, ou mesmo da mãe, com quem a criança de aparelho reprodutor feminino costuma espelhar, mas – como Butler (2003) discutiu a partir de Freud e pós-freudianos – a depender da dinâmica, rejeitar e, em vez disso, espelhar-se no pai⁹. Todos esses elementos, de fato, organizam-se e produzem os efeitos indiretos na individuação da mulher, porque sua educação contém essas marcas na moral sexual civilizada.

No caso da cultura grega, que influenciou profundamente a civilização ocidental, aprendeu-se a pensar as relações de infinito/finito, divino/humano ou Olimpo/Terra. O autor destaca no caso a relação muito próxima que os humanos procuravam ter com seus deuses. Ele esclarece que nos poemas homéricos são cantados os heróis de uma raça conquistadora que combatem a tirania da magia primitiva, “criando um amistoso ambiente entre os deuses e os homens”. Nesse sentido, os deuses, na visão dos crentes sempre se aliavam aos homens “nas vitórias e nas derrotas bélicas” e também eram “partidários nas disputas políticas” (CHASSOT, 2017, p. 81).

Dessa forma, para ele, assimilamos, pela tradição grega, dos mitos religiosos fundantes do relacionamento dos gregos com seus deuses, uma versão mítica acerca da procedência das mulheres. Sabe-se que na mitologia, os mortais (os humanos) conviviam com os imortais e histórias, ressaltando-se haver filhos entre os membros dos dois mundos, criando linhagens paralelas e conflitos.

Segundo o autor, esse conjunto formava “uma sociedade homogênea em que reinava a felicidade”, cuja paz cessou a partir da narrativa de Prometeu. Filho de Titão, Prometeu zombou de Zeus quando da partilha de um boi destinado a um banquete. As disputas sucedem-se. Prometeu rouba o fogo do Olimpo e o presenteia aos humanos e Zeus decide castigar os humanos felizes com o presente. Assim, ele cria Pandora, a mulher que traz uma caixa, cujo conteúdo é capaz de espalhar o caos na humanidade por meio de todos os males. O pesquisador equipara Pandora a Eva da tradição judaica, que compromete a vida do casal no Paraíso e cuja culpa acrescenta-se a de não haver mais hermafroditas, porque passa a desejar o homem.

⁸ Revista IstoÉ, Perfil, p.20, n.1768, de 20 de agosto de 2003.

⁹ Supõe-se entender pais, quaisquer figuras muito relevantes para a formação do indivíduo na infância.

Àqueles que poderiam opor-se à tese de que essas histórias não passam de uma lenda, Chassot (2017, p. 82) afirma que os mitos tinham “especialmente em sociedades ágrafas (sem escrita), o *status* de livros sagrados”. E acrescenta: “Isso não significa necessariamente que estejamos tomando o caminho do mito-verdade discutido por Lévi-Strauss e Freud, pois pensar que os mitos são produtores de realidades é, talvez, atribuir um poder muito grande à imaginação”. Contudo, afirma ainda algo que precisa ser verificado: “O mito, no sentido das coisas, é a resposta dada pela humanidade *primitiva* aos grandes problemas cosmogônicos” (p. 83, grifo dele).

Essa observação é extremamente condizente com a concepção de ideologia defendida por Crochík (1999), que é apresentada com base na teoria crítica. Entendida como constituinte da moral de uma sociedade, justamente a partir de Freud (1976), se entende a ideologia transmitida pela educação desde o nascimento constituindo traços da personalidade, conforme Crochík (1999). Para ficar mais claro que talvez houvesse aqui um mal entendido na concepção de Lévi-Strauss, retoma-se Werneck (2012, p. 46):

Se Freud foi buscar no delírio psicótico, decifrado pela psiquiatria de seu tempo como a realização de um desejo recalcado, a mesma chave para pensar o sonho, Lévi-Strauss projetou no mito a realização de um desejo coletivo inconsciente: para ele, o mito existe para resolver uma contradição que a sociedade não sabe resolver. Por isso, assim como o sonho, ele não pode jamais ser apreendido em sua literalidade. Mas, ao se falar em desejo inconsciente coletivo é preciso que se guardem, aqui, as devidas distâncias do pensamento junguiano, cuja proximidade jamais foi reconhecida por Lévi-Strauss. É de Freud que se trata.

Embora no trecho a autora busque estabelecer o esclarecimento de que a referência ao inconsciente coletivo pareça ser de Jung sendo em realidade mais próximo a Freud, convém acentuar que, “para ele, o mito existe para resolver uma contradição que a sociedade não sabe resolver”. Lembra-se que o elemento recalcado aparece como comportamento do indivíduo ao longo de sua vida e, nesse sentido, faz parte de sua personalidade. Então, a concepção de mito-verdade vem mais como um reflexo do inconsciente assimilado por meio da moral e que se expressa no comportamento do indivíduo. Assim, é “verdade” numa acepção em que é a forma como o indivíduo se expressa na sociedade a partir do inconsciente.

A visão de Lévi-Strauss está mais próxima da concepção de ideologia a ser tomada pela teoria crítica. Se os mitos eram, no entendimento

de Chassot (2017), uma resposta “primitiva”, mais condiz a essa perspectiva de mito-verdade, ainda porque “assim como o sonho, ele não pode jamais ser apreendido em sua literalidade” (WERNECK, 2012, p. 46). O antropólogo estruturalista empresta da psicanálise sua compreensão; portanto, compreende-se que, desde o início da civilização com o tabu fundador, as simbologias são transmitidas de geração a geração como forma de modelos sociais que recalcam os instintos do indivíduo e produzem neles os efeitos da personalidade. Chassot entende os mitos como transmissores da imagem da mulher por meio da linguagem, mas essa última nada mais é do que parte do que constitui a ideologia e a psique do indivíduo.

Um outro caminho seguido por Chassot para que não houvesse dúvidas da transmissão da visão sobre a mulher historicamente, acreditando não convencer pelo discurso dos mitos religiosos, foi o de observar as explicações científicas da antiguidade:

Aristóteles no livro X da *Metafísica*, diz que um gênero – genos – compreende os dois sexos. Um genos é uma linhagem de machos ou de fêmeas capaz de se perpetuar, mas, apesar da existência empírica de dois gêneros, ele afirma que apenas uma forma – a do pai – se transmite um genos. E prossegue o autor na *Metafísica*, há duas maneiras de definir características dos corpos femininos: a analogia e a inferioridade aos corpos masculinos. [...] as dessemelhanças são extensas como afirmar que o corpo feminino é inacabado como o corpo de uma criança, cujo sêmen é estéril e o cérebro é menor que o de um homem (CHASSOT, 2017, p. 84).

Ele completa, que nessa explicação, “talvez pudessem ser apontadas como um dos pontos de partida para muitas discriminações em nossas heranças culturais gregas” e afirma que essas concepções foram sustentadas até o final da Idade Média (2017, p. 84). Afirma que “reduzir o dimorfismo sexual a desvios mensuráveis é uma operação vantajosa para a lógica do sistema aristotélico e do ponto de vista entre machos e fêmeas”. Disso, deduz-se que da “operação vantajosa do ponto de vista aristotélico” advém o fato de nesse sistema a mulher ser a responsável pelos resultados da reprodução por não alimentar direito o feto em gestação ou no caso de nascer uma mulher, ser devido à impotência do pai. Uma criança deficiente ou nascer mulher são colocados como algo negativo. A mulher é imperfeita por ter ‘cérebro menor’, por “ausência de pênis, músculos peitorais flácidos e porosos onde há leite, o sangue menstrual, menos voz, a fragilidade são alguns dos exemplos para mostrar um corpo naturalmente mutilado.

Chassot (2017, p. 85) entende que essas concepções da superioridade masculina formuladas a partir de Aristóteles chegaram aos tempos modernos, “quando empiricamente se demonstrava a existência da alma nele”. Era inferido que “esta sublimava quando o esperma era exposto ao ar, restando apenas a parte corpórea do futuro ser, como um resíduo seco”. Esta conclusão provavelmente parte do fato de que Aristóteles foi ponto de referência de muitos estudos científicos posteriores por meio de seu método lógico (PEREIRA; CHAÚÍ; CÉSAR, 2001).

A este argumento da ligação e aparição das concepções aristotélicas em pesquisas empíricas mais tarde, Chassot (2017) acrescenta a associação que o filósofo antigo fazia entre mulher e escravidão, mostrando uma defesa à sujeição e, para isso, cita um trecho da *Política I*, em que as afirmações partem para a ideia da superioridade masculina dada à natureza. Por esse motivo, essa diferença deveria ser estendida à espécie humana, no sentido de que qualquer homem que fosse sujeitado, deveria ser submisso como a mulher deve ser, sendo a escravidão um decorrente “vantajoso para os governados por essa espécie de autoridade” (ARISTÓTELES, 1254b apud CHASSOT, 2017, p. 85). Diante deste argumento do professor, temos o pressuposto que algo que excede o conteúdo: a justificativa de dominação.

É compreensível que uma formulação racionalizada tenha surgido a partir de observações do plano objetivo, mas elas são tomadas como “fatos” levados adiante com uma intenção clara de dominar. A política permeia a ciência sempre que é usada como fato e não como evidência a ser verificada. Nesse sentido, quando Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que a ciência se torna mito quando a razão e os estereótipos usados para este processo servem para justificar dominação, tem-se que a razão não é mais pura. O conhecimento produzido a partir dele, em consequência, também não é quando apresentado como verdade não contestável.

Uma afirmação dessa hoje no Brasil (e parece não ser somente aqui) daria muita confusão, visto que estamos num momento social cujo conhecimento consolidado tem sido contestado pela opinião pública como sendo manipulado por interesses políticos. No entanto, o que não está claro para as pessoas que sustentam inconsistências é a necessidade de entender que um conhecimento dentro de um estudo tem limitações, mas outros estudos, por meio de verificação empírica sólida, são capazes de, em conjunto, oferecer uma certa consolidação. A simples apresentação de um único (ou poucos) estudo(s) que contraria o original não é suficiente para contestá-lo. No máximo, deve ser feita uma meta-análise, procurando falhas no conjunto da produção. Por mérito à quantidade, provavelmente é menos sólida a afirmação daquele grupo de trabalhos afins, cujo número é menos expressivo. Esse seria o meio mais ou menos seguro de manter alguma

objetividade dentro do possível. Aproveitando o pensamento de Ruth Hubbard (1993, p. 22), professora emérita da área de Biologia:

Como cientistas, temos de seguir certas regras grupais e desempenhar nossa tarefa de fabricar fatos de acordo com as formas profissionalmente aprovadas. Temos de submeter os novos fatos à apreciação dos colegas; devemos estar dispostos a partilhá-los com estranhos, escrevendo, falando sobre eles (a não ser que trabalhemos em empresas privadas com interesses de propriedade, caso que ainda devemos estar dispostos a partilhar nossos fatos, mas só com algumas pessoas). Seguindo o procedimento apropriado, nos tornamos produtores de fatos confiáveis.

Considerando-se essa leve digressão, a ciência que se presta a comprovar a dominação, sem levar em peso as possibilidades de que o conhecimento precisa ser verificado, muito provavelmente deve ser testada. Hubbard (1993), considera que produzir fatos é uma atividade social e, portanto, discorre que “os indivíduos não saem simplesmente por aí por sua conta para voltar com sua própria seleção de fatos”. Explica que as pessoas concordam se os fatos se assemelham suficientemente àqueles nos quais ela acredita, ou porque elas têm o poder de nos obrigar a aceitar os fatos novos como reais e verdadeiros e, assim, eles passam a integrar nossa realidade compartilhada e sua fabricação passa a fazer parte da atividade produtora de fatos (HUBBARD, 1993, p. 22).

Essa visão de Hubbard (2016) remete ao que Chassot (2017) apresenta como o fazer científico carregado de misoginia que passou de Aristóteles para as gerações seguintes por meio da linguagem. Contudo, ela entende adicionalmente que o problema científico está intimamente relacionado à política, num sentido mais amplo e assim a Ciência e a Tecnologia ganham os contornos diferentes daqueles defendidos por positivistas, porque ela entende que “sempre trabalharam no interesse de alguém e servem a algum grupo de pessoas”. Afirma que quando cientistas pretendem ser neutros sustentam a distribuição de interesses e poder. “A ciência presente, dominada pelos homens, é tão política e impregnada de valores quanto uma ciência feminista” (HUBBARD, 1993, p. 34).

Essa visão tem a ver também com Latour (2000), porque a pesquisadora é bióloga, e esse autor fornece, por meio de uma etnografia do laboratório, a visão do funcionamento político do fazer científico. É uma perspectiva que entende o objetivo comprometido pelo sujeito, no sentido do fazer científico. Esta subjetividade passa a ser comprovada objetivamente (com perdão da antítese) na construção até mesmo das ciências mais duras.

Sobre isso, Hubbard (1993) comenta que o problema da “suspensão do contexto”, razoavelmente bem funcional na “física clássica da queda dos corpos (que sofrem fricção) e nas partículas ‘ideais’ (que não interagem)”, serve como modelo de como fazer qualquer ciência e esse fato ocorre mesmo depois de no início do século 21 os físicos terem reconhecido, “que o realizador da experiência faz parte da mesma e influencia seu resultado”. Esse conhecimento, comenta ela, produziu na física o princípio de indeterminação de Heisenberg. Este princípio configura como o reconhecimento das operações executadas pelo experimentador influencia sobre o sistema, “de modo que é impossível especificar simultaneamente a posição e a velocidade de átomos e partículas elementares” (HUBBARD, 1993, 31).

Se nem mesmo nas ciências naturais, cujo conhecimento estaria muito mais próximo de ser um fato, o que seria dito das demais ciências? Esta é uma conclusão ingênua, a priori, porque cada área contém suas especificidades e um determinado grau de interferência do indivíduo. Como Hubbard (1993, p. 32) assevera: “A consciência da subjetividade e do contexto tem de integrar o processo científico, pois subjetividade e contexto fazem parte do humano”. Portanto, sua proposta é de que, em vez de somente aplicarmos as práticas das ciências naturais no fazer científico das humanas, devemos também fazer o contrário e considerar as ciências humanas nas exatas.

A situação toda pode ser descrita como curiosa, se acreditamos que as mulheres atingiram igualdade de condições no meio acadêmico de uma maneira geral, mas ao mesmo tempo ainda lutam (ou não) contra as diversas barreiras. Não se trata de afirmar que o único fator seja o preconceito sexista, mas é inegável que os estereótipos a ele associados estão presentes. A própria noção de igualdade, dominação e violência, direta ou indiretamente, estão implicados de forma inseparável.

Vale pensar na questão levantada por Pérez-Sedeño, porque existe uma “razão” muito atual para persistir esse tipo de ensino já no século XXI e o motivo é o mesmo pelo qual se explica a luta de uns contra, e o apego cada vez mais ferrenho de outros a valores de dominação social – incluindo o sexismo -, sustentados pelas instituições religiosas, pelas empresas, pelas indústrias e até mesmo no meio científico na nossa sociedade atual.

Sendo a área de Ciência e Tecnologia, ou dito Ciências Naturais, aquela com menor número de mulheres entre todas as carreiras, é possível suspeitar de uma relação entre esses estereótipos de gênero e algo presente na concepção ou no núcleo da ciência e de toda a cultura da civilização. Mesmo que se afirme que o número de homens nessas carreiras também é pequeno, o das mulheres é sempre menor.

Chassot, por seu lado, mostrou que a razão dessa diferença e da noção de Ciência masculina (e para ele é) pode ser em razão da ancestralidade greco-judaico-cristã que deixou marcas mais fortes por estar associada, principalmente à religião, embora não seja somente sob ela que essas marcas são transmitidas. Ele defendeu que seria por meio da linguagem que estes preceitos passariam de geração após geração. Apesar da quase plena concordância com os argumentos do autor, no sentido que aquilo que se iniciou com mitos tiveram a força de se estabelecerem nas práticas culturais, foi importante frisar que a linguagem em si, sozinha, não seria o único elemento a ser considerado. A linguagem em si não é nada sem os impulsos do indivíduo. Esses impulsos que são reprimidos pela moral recebem os elementos sexistas que se propagam ora pela Religião, ora pela Ciência.

Contudo, é importante entender que o tempo todo Chassot citou casos de opressão feminina, mas se pensarmos tanto na religião, com preceitos de humanidade, e na ciência, que busca libertar o homem da opressão dos mitos, não é estranho que se entranhem com dominação de grupos de indivíduos? Isso só pode ser explicado por meio da teoria frankfurtiana que entende o conceito de razão como instrumento para autoconservação do indivíduo ou da espécie.

Na acepção da teoria crítica, o indivíduo se forma a partir da moral sexual civilizada que contém essa ideologia descendente da cultura patriarcal de dominação. É nesse sentido que muitos pesquisadores já aceitam que a Ciência e a Tecnologia não podem ser neutras, porque não são puras e sim políticas, inclusive para a filosofia da Ciência. Sempre haverá algum grau de subjetividade que determinará se essas dominâncias sexistas estarão em jogo. Mas isso é de uma forma indireta, muitas vezes inconsciente, porque a razão pura compartilha espaço com os instintos que buscam a autoconservação e na dinâmica da sociedade que cada vez reprime mais, os ânimos se acirram e os instintos se manifestam de maneiras opressoras ou mesmo em graus de violência mais ou menos sutis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recorda-se que Adorno e Horkheimer, ao discutir o conceito de razão que surge no Esclarecimento como forma de combater os mitos, usam como parâmetro a figura do herói Ulisses, buscando explicar que havia razão em como ele buscava sobreviver. Sendo esse herói um modelo, atrelou-se à moral que faz parte da formação do indivíduo em cuja cultura tem essa narrativa homérica. Mais à frente, esclareceram contraposições evolutivas que se sobrepuseram, por meio dessa mesma razão, de tal forma que instituída como verdade pôde-se tornar ideologia de dominação a ser combatida e assim, cada etapa foi um passo e assim, do pré-animismo à

magia, da cultura matriarcal à patriarcal, do politeísmo dos escravocratas à hierarquia católica” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). As mitologias sob o signo de uma razão que busca combater a dominação, uma vez que se tornam devotadas, são combatidas por uma razão renovada aliada a novas ideologias.

Mas o fato é que estas ideologias sempre deixam esse rastro que se mantém nas culturas seguintes. Como entendido por Chassot (2007), as origens da tríplice ancestralidade que estende sua misoginia na forma como a conhecimento científico contemporâneo é compreendido, especialmente nas Ciências Naturais, condiz em parte com a genealogia explicada por Adorno e Horkheimer (1985).

Chassot (2002) considera que a linguagem é o material transmissor da cultura que chega ao presente com as marcas históricas. Nisso, não há o que se discutir. Contudo, para além do conteúdo transmitido, há componentes psicológicos que explicam os motivos pelos quais os indivíduos agem e tomam suas decisões. Toda a linguagem disponível sempre é usada para esses fins que se anunciam pelos impulsos de que Freud trata. E, como Adorno e Horkheimer (1985) defendem, os impulsos dividem o espaço com a razão no inconsciente. Esses impulsos buscam sempre a autoconservação ou à conservação da espécie e se misturam à razão, antes mesmo de chegarem ao ego. A razão pura sucumbe diante dos impulsos não satisfeitos que, excessivamente reprimidos, ameaçam o indivíduo em sua unidade, conforme assinala Marcuse (1975).

A ciência e qualquer elemento da cultura moral constituem o pensamento na forma de linguagem ou num conjunto delas, mas em si não correspondem ao impulso e nem à razão pura. É este último que usa o pensamento como material e nele está contido a razão com quem divide o espaço. A razão pura é princípio do cálculo. Assim como concorda Chassot (2002) que a Ciência é uma linguagem, a razão presente no inconsciente é parte dessa linguagem. Os impulsos, com quem divide seu espaço, criam os propósitos subjetivos e usa essa mesma linguagem para justificá-los. A razão deixa de ser pura quando transmitida para o mundo objetivo com propósitos decorrentes dos impulsos. Acrescenta-se a isso que as linguagens são o material também dos estereótipos que, uma vez analisados de perto – diga-se são usados em um cálculo mais complexo, social – logo são desfeitos; mas, uma vez que haja ameaça, perante o medo, a razão (ou cálculo) se agarra a ideologias que sustentam a autoconservação, a quase qualquer preço.

O sexismo viria a ser um conjunto de desses estereótipos que foram formados ao longo da história e constituíram uma ideologia baseada em crenças numa diferença entre o corpo da mulher que dá a luz e o homem que luta. Contudo, a mente da mulher é constituída pelos mesmos elementos que o do homem. A capacidade de abrigar uma criança no ventre ou mesmo a

força relativamente menor à média dos homens¹⁰ em nada pode interferir nesse processo inconsciente, exceto pelos estímulos e circunstâncias culturais, nas quais a moral sexual mais repressiva tem papel fundador e alteram os caminhos de autoconservação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista brasileira de educação**, n. 22, p. 89-100, 2002.
- _____. **A ciência é masculina? É, sim senhora!...** 8a ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2017. v. 16
- CUNHA, M. B. et al. As mulheres na ciência: o interesse das estudantes brasileiras pela carreira científica. **Educación Química**, v. 25, n. 4, p. 407–417, out. 2014.
- HUBBARD, Ruth. Algumas ideias sobre a masculinidade das ciências naturais. In: GERGEN, Mary M. (ed.) **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos/Edunb, 1993, pp.21-36.
- KRAMER, H.; SPRENGER, J. **O martelo das feiticeiras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.
- LATOUR. **Ciência em Ação**: Como seguir cientista e engenheiros sociedade afora. São Paulo: UNESP editora, 2000. v. 4
- LIMA, B. S. Teto de vidro ou labirinto de cristal? As margens femininas das ciências. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2008.
- MARCUSE, H. **Eros e Civilização**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- MOSCHKOVICH, M.; ALMEIDA, A. M. F. Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil. **Dados**, v. 58, n. 3, p. 749–789, 2015.
- PEREIRA, O. P.; CHAUI, M.; CÉSAR, F. J. **Ciência e Dialética em Aristóteles**. São Paulo: UNESP, 2001.
- PÉREZ-SEDEÑO, E. La enseñanza de la historia de las ciencias y los estudios sobre la mujer. **Revista da SBHC**, n. 7, p. 25–30, 1992.
- WERNECK, M. M. F. O trabalho do mito: diálogos entre Freud e Lévi-Strauss. **Ciência e Cultura**, v. 64, n. 1, p. 45–47, 2012.
- WOOLSEY, L. Psychology and the reconciliation of women's double bind: to be feminine or to be fully human. **Canadian Psychological Review**, v. 18, n. 1, p. 66–78, 1977.

¹⁰ Devemos lembrar que algumas mulheres são mais fortes que alguns homens, assim como alguns homens também são mais fortes que outros e não citemos todas as possíveis combinações.

TERRA, TRABALHO E SAÚDE: O DESAFIO DE SE PROPOR ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM ARTICULADORAS DA TEORIA E PRÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

GERMANI, Alessandra Regina Müller¹¹

INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, a partir de 2017, na modalidade à distância, conta com o apoio dos Polos dos municípios de Agudo, Balneário Pinhal, Cerro Largo, Itaqui, Novo Hamburgo, Santana do Livramento, São Sepé, São Lourenço do Sul, Seberi e Sobradinho, e tem como propósito desenvolver um processo educativo-reflexivo com vistas a propiciar uma formação profissional que atenda a uma nova demanda da sociedade, gerada a partir das necessidades levantadas pelas populações do campo, que historicamente lutam por uma educação diferenciada e de qualidade, que respeitem as especificidades do seu modo de viver que tem ligação direta com a terra.

Neste sentido, o presente capítulo tem a finalidade de apresentar o relato de experiência como docente durante a organização e desenvolvimento pedagógico da disciplina intitulada “Terra, Trabalho e Saúde”, que foi ofertada no 5º semestre do referido Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFSM. A disciplina teve como objetivo principal proporcionar aos acadêmicos da licenciatura conhecimentos que lhes permitissem analisar criticamente o debate sobre a questão agrária relacionando-a com a trajetória histórica da saúde no país, e desta forma promovendo a qualificação da sua formação profissional.

DESENVOLVIMENTO

Para a organização e desenvolvimento da disciplina construiu-se um material didático que foi disponibilizado aos educandos, na perspectiva de

¹¹ Professora do Magistério Superior na Área de Saúde Coletiva na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Passo Fundo/RS. Professora colaboradora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, modalidade à distância. Doutora em Extensão Rural pelo Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. E-mail: alessandragermani@hotmail.com

guiar os aprendizados, constituído por quatro unidades pedagógicas, com as seguintes temáticas: Questão agrária no Brasil; Análise da situação de saúde da população rural; História da saúde no Brasil e Políticas públicas de saúde e o ambiente rural. Para cada unidade foram sendo recomendados estratégias como leituras complementares, vídeos de documentários e filmes com vistas a viabilizar a fixação dos conteúdos e aprofundar os aprendizados. Por isso, contamos durante o semestre com o apoio pedagógico de um tutor para acompanhar o desenvolvimento das atividades previstas em cada uma das unidades, bem como das atividades de avaliação.

A Unidade 1, intitulada Questão agrária no Brasil, teve a finalidade de contextualizar as diferenças que envolvem a questão agrária e a questão agrícola no país; os regimes fundiários; discorrer sobre a história da questão agrária e apresentar os principais autores clássicos e contemporâneos que abordam o tema da questão agrária, tendo como fio condutor destas abordagens a história da luta pela terra e Reforma Agrária no Brasil.

Desta maneira, a partir dos diferentes tensionamentos que foram sendo desencadeados pelas mobilizações e lutas sociais promovidas nos diferentes períodos históricos governamentais, desde a chegada dos colonizadores, nesta unidade centrou-se os esforços teóricos sobre a ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, compreendendo a importância deste Movimento para a estruturação da luta pela terra e Reforma Agrária no país (FERNANDES, 2000; SILVA, 2004).

Por conta disso, para aprofundar os aprendizados dos educandos sobre esse tema, recomendamos a eles que assistissem os documentários Terra para Rose (1987) e O sonho de Rose (1997), ambos dirigidos por Tetê Moraes e que retratam a realidade das 1.500 famílias durante a ocupação da Fazenda Annoni, na região norte do Rio Grande do Sul, na década de 1980.

Na Unidade 2, chamada de Análise da situação de saúde da população rural, estudamos as condições de vida e de saúde da população rural; os principais indicadores de saúde presentes no meio rural; a concepção de saúde através dos tempos; e por fim os modelos explicativos do processo saúde-adoecer. A realidade rural brasileira é resultado de sua história econômica, política e cultural fundada na concentração de terra, de riqueza, uso dos recursos naturais, escravidão, extermínio de povos indígenas, marginalização de famílias e mulheres camponesas, mas também pelos conflitos e pelas lutas populares de resistência ao modelo. A população rural caracteriza-se, portanto, por uma diversidade de raças, etnias, povos, religiões, culturas, sistemas de produções e padrões tecnológicos, segmentos sociais e econômicos, de ecossistemas e de uma rica biodiversidade (DELGADO, 2012).

Neste contexto, as populações rurais apresentam especificidades relacionadas aos seus modos de vida, produção e reprodução social ligados

predominantemente a terra e a água. São grupos populacionais que vivem ou usam reservas extrativistas em áreas florestais ou aquáticas, camponesas/es, agricultoras/es familiares, trabalhadoras/es rurais assentadas/os ou acampadas/os, trabalhadoras/es assalariadas/os e temporárias/os e que requerem cuidados que leve em consideração exatamente o contexto de vida em que estão inseridos (BRASIL, 2013).

O reconhecimento de que a saúde é determinada pelas condições econômicas, sociais, culturais e ambientais em que vivem as comunidades e populações, quer dizer, pelas condições de vida, aponta para a necessidade de que sejam desenvolvidas ações intersetoriais consideradas imprescindíveis para o impacto sobre o nível de vida e de saúde destas comunidades e populações (BRASIL, 2013).

Quadro 1 - Síntese dos diferentes conceitos sobre saúde e doença através dos tempos

Concepções de saúde e doença	Processo saúde e doença	Modelos de saúde
Saúde não era conceituada, só a doença que era atribuída a ira dos deuses ou aos poderes espirituais, ligada ao sobrenatural.	Visão alienada/senso comum – mágica, fatalista e religiosa.	
Saúde é a ausência de doença. A doença ocorreria devido ao mau funcionamento da máquina humana.	Visão Biologiscista/mecanicista – considera a saúde e a doença como um fenômeno de raiz biológica.	Modelo Hegemônico - hospitalocêntrico - curativista - medicalizante - individual
Saúde é um completo bem estar físico, mental e social, não meramente a ausência da doença biológica (OMS, 1947).	Visão Sanitarista – considera a saúde e a doença como uma disfunção da organização da sociedade, pois seu processo de crescimento produz concentração e grandes massas.	- especializado - discriminatório - excludente - médico ordenador do processo de trabalho
Saúde resultante das condições de alimentação,	Visão Histórico-estrutural – considera a saúde e a doença	Modelo Alternativo - integralidade da

<p>habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde. Sendo assim, é principalmente resultado das formas de organização social, de produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (VIII CNS, 1986).</p>	<p>como uma expressão da contradição em que vivem os homens na produção das suas próprias vidas, discute a causa das doenças. Determinantes do processo saúde doença: biológicos, psicossociais, culturais, socioeconômicos e ambientais.</p>	<p>assistência e do indivíduo (visão holística)</p> <ul style="list-style-type: none"> - universalidade - igualdade - resolutividade - equidade - participação da comunidade - descentralização da gestão - uso terapias integrativas/alternativas - intersetorial e interdisciplinar
---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em Melo e Cunha (1999).

Esse processo de articulação possibilita à partilha de diferentes conhecimentos, ampliando a compreensão das diversas crises econômicas e sociais, bem como seus respectivos impactos para a saúde da população, reforçando assim a necessidade do desenvolvimento das práticas articuladas, intersetoriais e emancipatórias de saúde na busca pela equidade e justiça social (BRASIL, 2013).

Portanto, partindo de tais aspectos, a saúde pode ser considerada como um campo em constante desenvolvimento e articulação através dos tempos históricos, o qual pode ser sintetizado em conceitos que estão listados e apresentados no quadro a seguir e que foi disponibilizado aos educandos no material didático.

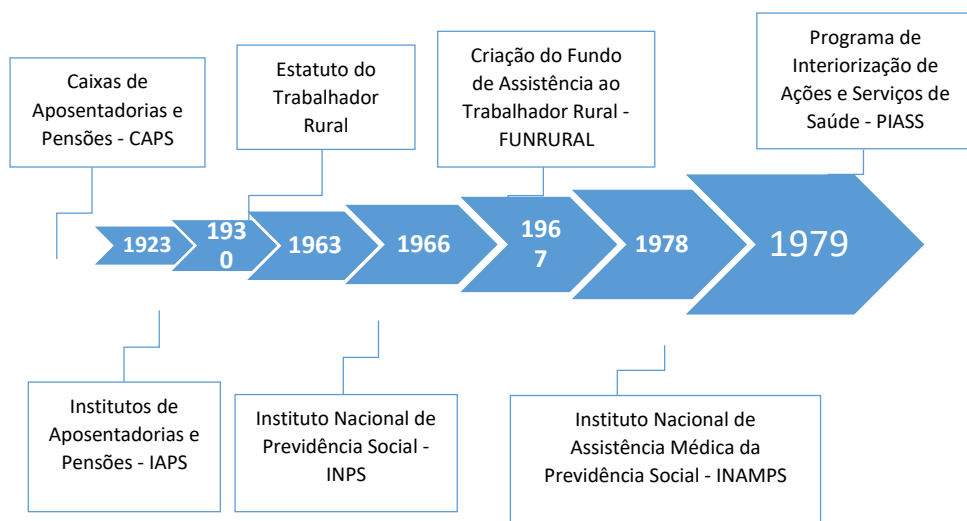
Os modelos explicativos descritos acima refletem as formas com que foram sendo organizadas e combinadas, isto é, desenhadas, numa dada sociedade, as diversas ações de intervenção no processo saúde-doença. Sendo considerado desta forma dois grandes modelos de atenção à saúde: um hegemônico ligado aos pressupostos biomédicos e outro alternativo, relacionado aos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde – SUS (JUNIOR, 1998).

E para enriquecer os aprendizados recomendamos aos educandos nesta unidade que assistissem ao documentário, lançado em 2007, chamado “SICKO: SOS Saúde”, que foi dirigido, produzido e protagonizado por Michael Moore. O documentário retrata o sistema de saúde dos Estados Unidos, comparando-o com os sistemas de saúde universais de outros países como a França, Canadá, Reino Unido e Cuba.

Já na Unidade 3, abordamos a história da saúde no Brasil, tendo como elemento demarcador o período anterior à Reforma Sanitária e Período posterior à Reforma Sanitária, tendo na promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 e na criação do Sistema Único de Saúde – SUS o marco divisor desse período. Também detalhamos aspectos relacionados ao conceito, princípios e diretrizes que regem o SUS, bem como apresentamos a principal legislação sustentadora de sua organização e funcionamento.

O esquema abaixo sintetiza as principais estratégias políticas implementadas na perspectiva de estruturar a assistência à saúde no país, no período anterior a criação do SUS e que no seu bojo reuniam características excludentes e discriminatórios, em virtude de que apenas certos segmentos populacionais tinham acesso aos serviços de saúde.

Figura 1 – Estratégias políticas organizativas da assistência à saúde anteriores a criação do Sistema Único de Saúde – SUS



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

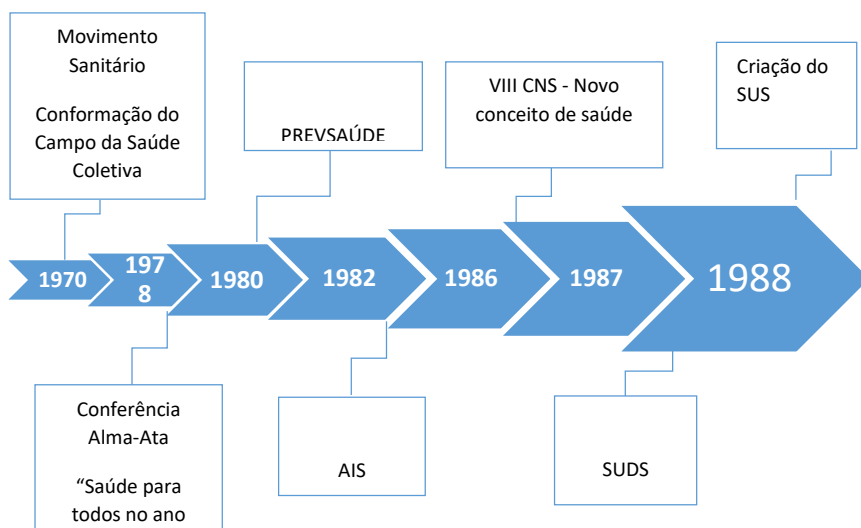
Analisando o contexto histórico da saúde até esse momento, pode-se perceber que com o passar do tempo foram ocorrendo mudanças na forma de pensar e fazer a saúde fundamentada nos pressupostos da ciência moderna e na visão mercadológica da saúde, em detrimento de outras práticas populares em saúde, que até então vinham sendo desenvolvidas no âmbito das comunidades, configurando assim o modelo de atenção à saúde biomédico,

também identificado como modelo hegemônico de saúde. A concepção de saúde que sustenta esse modelo é aquela relacionada a ausência de doença biológica, desencadeando assim uma assistência à saúde focada no atendimento médico-especializado, medicalizante, em ambiente hospitalar e centrado na cura (TEIXEIRA e SOLLA, 2006; CAMPOS, 2007).

Frente a este contexto, identifica-se que durante a década de 1970 e também a de 1980, a saúde pública brasileira transformou-se radicalmente, inclusive, segundo Campos (2013), foi rebatizada de Saúde Coletiva. A mudança na nomenclatura foi necessária porque se pretendia indicar que, fruto das intensas mobilizações e lutas, um novo paradigma, uma nova maneira de compreender e agir sobre o processo saúde e doença haviam sido constituídos. E é em torno deste ideário da Saúde Coletiva que o Movimento Sanitário se estruturou e estabeleceu as bases para o desenvolvimento de um processo de reformas de ordem política, econômica e sociocultural nas políticas de saúde brasileiras chamado de Reforma Sanitária Brasileira (CARVALHO, 2013).

O esquema abaixo sintetiza as principais estratégias formuladas no sentido da construção do Sistema Único de Saúde – SUS.

Figura 2 – Estratégias de reorientação do Modelo de Atenção à Saúde Hegemônico



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Assim, quando foi promulgada a Constituição em 1988, o Brasil se definiu como um Estado Democrático de Direito, significando que a administração dos bens públicos se vincula às previsões legais ali dispostas. No Capítulo II, denominado “Da Seguridade Social”, a Seção II da saúde, com seus Artigos 196, 197, 198, 199 e 200, asseguram a criação deste novo sistema nacional de saúde chamado de SUS. No artigo 196, a saúde é conceituada como sendo um direito de todos e um dever do Estado. A partir daí, inicia-se o processo de mudança nas formas de prestar assistência à saúde no país e, desta forma, a melhoria da qualidade de vida.

O ideário que sustenta o SUS preconiza um Estado ativo, provedor de serviços sanitários de qualidade e que regule, a partir da lógica do bem comum, as ações do setor privado. Este sistema é, nos dias de hoje, um espaço de resistência às políticas neoliberais. Na contramão das tendências hegemônicas, o SUS vem logrando ampliar o seu leque de ações e mantém-se na vanguarda das políticas sociais brasileiras no que se refere ao caráter democrático e participativo de suas instâncias. Dificuldades e limitações à parte representa uma conquista social que garante, por exemplo, a assistência à saúde para mais de 70% da população brasileira (CARVALHO, 2013, p. 32).

E nesta Unidade recomendamos o documentário "Políticas de Saúde No Brasil: Um Século de Luta Pelo Direito à Saúde", que retrata a história das políticas de saúde em nosso país, em articulação com a história política brasileira, destacando os mecanismos que foram sendo criados para a sua implementação, tendo em vista despertar nos educando uma visão crítica sobre a história da saúde no Brasil.

E a última unidade pedagógica denominada Políticas públicas de saúde e o ambiente rural teve como objetivo principal estudar a relação das principais políticas públicas de saúde voltadas para o rural a partir da criação do Sistema Único de Saúde – SUS e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; bem como os desafios da sua implementação na atualidade.

Além do aparato jurídico-legal que sustenta o processo de descentralização da gestão do SUS, vem sendo formuladas e propostas ao longo dos anos, mais fortemente a partir do ano 2000, um conjunto de políticas na saúde na perspectiva de fortalecer a implantação e

implementação do SUS, levando em conta à diversidade populacional brasileira, bem como as especificidades e necessidades em saúde vivenciadas pelas populações.

Porém, como vivenciamos na saúde, um momento de transição entre um pensamento hegemônico para um contra hegemônico, é possível perceber que em determinados governos, a lógica das políticas segue sendo centrada nas doenças biológicas em detrimento da visão ampla de saúde (MEHRY, 1997; CAMPOS, 2006; CAMPOS e GUERRERO, 2008).

Considerando, portanto, um movimento contra hegemônico na saúde, no sentido da efetivação do SUS, a matriz organizativa das políticas de saúde busca contemplar não só as doenças que acometem as populações, mas sim elementos ligados as suas condições de vida, exigindo assim um trabalho interdisciplinar e intersetorial na saúde. A matriz organizacional das Políticas de saúde compreende a seguinte divisão: políticas de saúde na área assistencial, políticas de saúde na área das vigilâncias e políticas de saúde estratégicas (CARRARO e MARY, 2001; FIGUEIREDO, 2005; DESLANDES, 2006; CAMPOS e GUERRERO, 2008).

As políticas de saúde na área assistencial estão divididas em Estruturantes, Transversais e Especiais. As Estruturantes compreendem o ciclo vital: Criança, Adolescente, Adulto e Idoso; as Transversais compreendem as Políticas de Humanização, Promoção da Saúde, Controle e prevenção DST/AIDS, Tuberculose, Hanseníase, Educação popular em saúde, Trabalhador, Atenção básica, Práticas Integrativas e Complementares no SUS, entre outras; e as Especiais se referem as Políticas de saúde ligadas as populações Quilombolas, Indígenas, Negra, do Campo, da Floresta e das Águas, LGBT, Situação de Rua, entre outras (CARRARO e MARY, 2001; FIGUEIREDO, 2005; DESLANDES, 2006; CAMPOS e GUERRERO, 2008).

As políticas de saúde que se referem a área das vigilâncias compreendem a Vigilância Epidemiológica; Vigilância Sanitária; Vigilância Ambiental e Vigilância Trabalhador. E as políticas de saúde estratégicas são: a Estratégia de Agentes Comunitários de Saúde – EACS; Estratégia de Saúde da Família – ESF. E para qualificar a atuação das equipes de ESF, foram criados também o Núcleo de Apoio à Saúde da Família - NASF (CARRARO e MARY, 2001; FIGUEIREDO, 2005; DESLANDES, 2006; CAMPOS e GUERRERO, 2008).

Assim, compreende-se que muitas das proposições das políticas de saúde acima descritas têm relação direta com as pressões sociais exercidas por certos segmentos populacionais na perspectiva de garantir as suas especificidades de atendimento no SUS. O que se pretende, portanto, é a construção de práticas de saúde coletiva que saibam respeitar e interagir com

a diversidade de saberes e práticas presentes nas comunidades, entendendo que cuidar vai além do saber científico.

A avaliação da disciplina constituiu-se da realização de um levantamento, por meio de entrevista, cujo roteiro segue em apêndice, envolvendo a direção da escola, professores, funcionários e alunos, sobre a história do território da escola do campo em que os educandos estavam desenvolvendo suas atividades de estágio curricular, relacionando-a com os conteúdos trabalhados nas unidades pedagógicas. Destaca-se que esta foi uma atividade desafiadora aos educandos, mas que ao final os objetivos foram alcançados.

CONCLUSÃO

Frente ao exposto, é possível compreender que em diferentes momentos da história do país, as lutas sociais em torno da saúde estiveram presentes, influenciando e sendo influenciada pela conjuntura política, econômica e social de cada período. Das disputas entre os distintos projetos e as diferentes forças sociais resultaram as políticas governamentais nesta área (LIMA, 2006).

De acordo com Campos (2016), esse ciclo de lutas sociais produziu mudanças significativas na cultura e nas práticas de saúde no país, especialmente a partir da década de 1980, com a criação do SUS, que emerge num contexto de redemocratização do país. Práticas estas que foram construídas numa nova lógica, próximas à comunidade e da realidade em que vivem, na perspectiva de superar o distanciamento proporcionado pelo modelo biomédico.

Neste sentido, a saúde pode ser considerada como um campo em constante desenvolvimento e articulação através dos tempos. Esse processo possibilita à partilha de diferentes conhecimentos, ampliando a compreensão das diversas crises econômicas e sociais, bem como seus respectivos impactos para a saúde da população, reforçando a necessidade do desenvolvimento das práticas articuladas, intersetoriais e emancipatórias de saúde na busca pela equidade e justiça social (BRASIL, 2013).

Ao concluir a disciplina, compreende-se que o uso de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, neste caso das unidades pedagógicas do material didático, possibilitou aos educandos contextualizar os aspectos que envolvem a questão agrária e agrícola no país, a problemática de saúde vivida pela população do campo, relacionando-a com as diferentes políticas públicas implementadas ao longo dos anos, e o desafio de sua implementação tendo em vista propiciar a melhoria da qualidade de vida destas populações.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta**. 1ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013.
- CAMPOS, Gastão Wagner de Souza et al. (Org). **Tratado de saúde coletiva**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.
- CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Reforma Política e sanitária: a sustentabilidade do SUS em questão? **Ciências e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, v.12, n.2, mar. /abr. 2007.
- CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Estratégias para consolidação do SUS e do direito à saúde. **Ensaio & Diálogos em Saúde Coletiva**. n.3. Novembro 2016.
- CAMPOS, G. W. S.; GUERRERO, A. V. P. **Manual de práticas de atenção básica. Saúde ampliada e compartilhada**. São Paulo: editora Hucitec, 2008.
- CARRARO, T. E.; MARY, E. A. **Metodologia para assistência de enfermagem: teorização, modelos e subsídios para a prática**. Goiânia: editora, 2001.
- CARVALHO, Gilson. A saúde pública no Brasil. **Estudos avançados**, São Paulo, SP, v. 27, n.78, p.07-26, 2013.
- CARVALHO, Sérgio Resende. **Saúde coletiva e promoção da saúde: sujeito e mudanças**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- DELGADO, G.C. **Questão Agrária e Saúde**. Rio de Janeiro: CEBES, 2012.
- DESLANDES, Suely Ferreira. **Humanização dos cuidados em saúde: conceitos, dilemas e práticas**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FIGUEIREDO, Nébia M. Almeida de. **Ensinando a cuidar em saúde pública**. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2005.
- JUNIOR, A. G. da S. **Modelos tecno-assistenciais em saúde: o debate no campo da saúde coletiva**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.
- LIMA, Juliano de Carvalho. História das Lutas Sociais por Saúde no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, RJ, v.4, n.4, p. 01-33, 2006.
- MELO, Enirtes Caetano Prates; CUNHA, Fatima Teresinha Scarparo. **Fundamentos da Saúde**. 2 ed. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 1999.
- MERHY, Emerson Elias; CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Inventando a mudança na saúde. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SILVA, Émerson Neves da. **Formação e ideário do MST**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2004.
- TEIXEIRA, Carmen Fontes; SOLLA, Jorge Pereira. **Modelo de atenção à saúde: promoção, vigilância e saúde da família**. Salvador: Editora UFBA; 2006.

ANEXO:



**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
DISCIPLINA DE TERRA, TRABALHO E SAÚDE.**

TRABALHO AVALIATIVO (Peso – 10.0)

OBJETIVO – Realização de um levantamento sobre a história do território onde a escola do campo se insere e realização de entrevistas, envolvendo a direção da escola, professores, funcionários e educandos, no sentido de levantar informações que permitam relacionar a realidade vivida, mais especificamente sobre a saúde, na escola do campo com o conteúdo trabalhado.

**NOME DOS EDUCANDOS -
NOME DA ESCOLA -
ENDEREÇO DA ESCOLA -**

PRIMEIRA PARTE (2.0)

Levantamento da realidade em que se encontra situada a escola do campo

“A escola é um dos espaços de formação dos sujeitos. Portanto, ela não pode ser um corpo estranho, algo que não tenha nada a ver com aquilo que acontece nessa comunidade”, diz Roseli Caldart, assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), do MST em uma entrevista a Raquel Torres em 2008.

Partindo dessas considerações, descreva a história do território em que a escola se insere. É uma área de assentamento, quilombola, etc? Tem relação com a luta pela terra e Reforma Agrária de alguma maneira? E como é a realidade do território em que a escola do campo está inserida: Quantas famílias residem nesse território? Como são as condições de vida dessas famílias (transporte, iluminação, saneamento básico, lazer, etc)? O que

produzem? Há unidade de saúde, cooperativas, feiras de agricultores, clube de mães, associação de moradores, outras escolas, etc ? Para isso, utilize diferentes fontes de coleta de informações.

SEGUNDA PARTE (2.0)

Entrevista a direção da escola do campo

1. Para você o que é ter saúde?
2. Há quanto tempo estás na direção da escola?
3. Reside na comunidade em que a escola está inserida?
4. Como está constituída a comunidade escolar? Quantos professores, funcionários e educandos?
5. Como é a participação dos pais ou responsáveis nas atividades da escola?
6. Quais são os principais problemas de saúde apresentados na escola? E como são encaminhadas para serem resolvidas?
7. Tem unidade de saúde na área de abrangência da escola?
8. Quais são os profissionais que atuam na unidade de saúde?
9. Na escola há atividades integradas com os profissionais que atuam na unidade de saúde? Quais?
10. A escola participa das reuniões do Conselho Municipal de Saúde? Você já participou dessas reuniões?

TERCEIRA PARTE (2.0)

Entrevista aos professores

1. Para você o que é ter saúde?
2. Há quanto tempo atuas como professor na escola?
3. Reside na comunidade em que a escola está inserida?
4. Você sabe como está constituída a comunidade escolar? Quantos professores, funcionários e educandos?
5. Como é a participação dos pais ou responsáveis nas atividades ministradas em sala de aula e que exigem a presença dos pais ou responsáveis?
6. Quais são os principais problemas de saúde encontrados em sala de aula e na escola? E como são encaminhadas para serem resolvidas?
7. Sabes se tem unidade de saúde na área de abrangência da escola?
8. E quais são os profissionais que atuam na unidade de saúde?
9. Na escola há atividades integradas com os profissionais que atuam na unidade de saúde? Quais? E qual a sua forma de participação nessas atividades?
10. Você sabe se a escola participa das reuniões do Conselho Municipal de Saúde? Você já participou dessas reuniões?

QUARTA PARTE (2.0)

Entrevista aos funcionários

1. Para você o que é ter saúde?
2. Há quanto tempo atua como funcionário na escola? Qual a sua função?
3. Reside na comunidade em que a escola está inserida?
4. Você sabe como está constituída a comunidade escolar? Quantos professores, funcionários e educandos?
5. Você sabe como é a participação dos pais ou responsáveis nas atividades da escola?
6. Quais são os principais problemas de saúde encontrados na escola? Sabes como são resolvidos esses problemas de saúde?
7. Sabes se tem unidade de saúde na área de abrangência da escola?
8. E quais são os profissionais que atuam na unidade de saúde?
9. Na escola há atividades integradas com os profissionais que atuam na unidade de saúde? Quais? E qual a sua forma de participação nessas atividades?
10. Você sabe se a escola participa das reuniões do Conselho Municipal de Saúde? Você já participou dessas reuniões?

QUINTA PARTE (2.0)

Entrevista aos educandos

1. Para você o que é ter saúde?
2. Há quanto tempo estudas na escola? Que ano cursa?
3. Reside na comunidade em que a escola está inserida?
4. Você sabe como está constituída a comunidade escolar? Quantos professores, funcionários e educandos?
5. Você sabe dizer como é a participação dos pais ou responsáveis nas atividades que a escola desenvolve? Os seus pais ou responsáveis costumam participar?
6. Você sabe quais os principais problemas de saúde encontrados na sua sala de aula e na escola? E como são resolvidos esses problemas de saúde?
7. Sabes se tem unidade de saúde na área de abrangência da escola?
8. E quais são os profissionais que atuam na unidade de saúde?
9. Na escola há atividades integradas com os profissionais que atuam na unidade de saúde? Quais? E qual a sua forma de participação nessas atividades?
10. Você sabe se a escola participa das reuniões do Conselho Municipal de Saúde? Você já participou dessas reuniões?

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. 978-65-990019-5-6



9 786599 001956