

Rosemary Rodrigues de Oliveira  
Ana Paula Leivar Brancaloni  
Solange Vera Nunes de Lima D'Água  
(Orgs.)

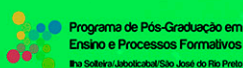
# Inquietações no campo do Ensino

sujeitos e  
temas de  
pesquisa

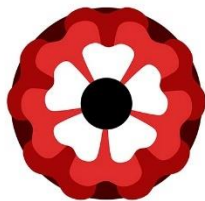


Inquietação. Do latim, *Inquietatio* (desassossego, agitação). Substantivo feminino. Dentre tantos significados etimológicos, encontramos: “Condição da pessoa inquieta. Ação de se preocupar com o que, normalmente, se encontra acima de seu entendimento. Estado de quem quer saber e conhecer mais, que não se contenta com seus conhecimentos”. Estado, condição e ação do ser sócio histórico lançado conscientemente num movimento instigante – e fundamental – de desvelamento das “coisas do mundo”. Ocorre que inquietar-se na educação e no ensino não é tarefa para qualquer um. Evocando o tão maltratado Paulo Freire, ensinar consiste não apenas em saber construir “leitura de mundo”: permanecendo na mesma seara do mestre “transpernambucano”, ele exige de nós – professores e professoras – “criticidade”, “pesquisa”, “respeito aos saberes do educando”, “respeito à autonomia”, “comprometimento”, “disponibilidade para o diálogo”, “alegria e esperança” e, um dos que mais aprecio, “consciência do inacabamento do mundo”, pois somos seres históricos e em constante movimento de construção e reconstrução de conhecimentos. Eis o tamanho de nossa inquietude. Os textos e autores aqui reunidos – provenientes de diversas instituições de ensino superior do país e com diferentes métodos e abordagens – escrutinam sujeitos, temas e questões múltiplas, mas, ao mesmo tempo, costumam entre si o objetivo comum de produzir e partilhar socialmente os seus conhecimentos e inquietações em torno do campo do ensino. Iniciativa mais do que premente.

Rodrigo Ribeiro Paziani



## **Inquietações no campo do ensino**



# SÉRIE Processos Formativos

## Diretores da Série:

---

**Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves**  
(Unesp/FEIS)

**Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto**  
(Unesp/IBILCE)

## Comitê Editorial Científico:

---

**Prof. Dr. Adriano Vargas Freitas**  
Universidade Federal Fluminense (UFF)

**Prof. Dr. Alejandro Pimentia Betancur**  
Universidad de Antioquia (Colômbia)

**Prof. Dr. Alexandre Pacheco**  
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

**Prof.ª Dr.ª Ana Clédina Rodrigues Gomes**  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

**Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Braz Dias**  
Central Michigan University (CMU/EUA)

**Prof.ª Dr.ª Ana Maria de Andrade Caldeira**  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

**Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica**  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

**Prof. Dr. Armando Traldj Júnior**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

**Prof. Dr. Daniel Fernando Johnson Mardones**  
Universidad de Chile (UCHile)

**Prof.ª Dr.ª Deise Aparecida Peralta**  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

**Prof. Dr. Eder Pires de Camargo**  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

**Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy**  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

**Prof. Dr. Elison Paim**  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

**Prof. Dr. Fernando Seffner**  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**Prof. Dr. George Gadanidis**  
Western University, Canadá

**Prof. Dr. Gilson Bispo de Jesus**  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

**Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos**  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

**Prof. Dr. José Eustáquio Romão**  
Universidade Nove de Julho e Instituto Paulo Freire (Uninove e IPF)

**Prof. Dr. José Messildo Viana Nunes**  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

**Prof. Dr. José Sávio Bicho de Oliveira**  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

**Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco**  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

**Prof.ª Dr.ª Lucélia Tavares Guimarães**  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

**Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba**  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

**Prof.ª Dr.ª Márcia Regina da Silva**  
Universidade de São Paulo (USP)

**Prof.ª Dr.ª Maria Altina Silva Ramos**  
Universidade do Minho, Portugal

**Prof.ª Dr.ª Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida**  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

**Prof.ª Dr.ª Olga Maria Pombo Martins**  
Universidade de Lisboa (Portugal)

**Prof. Dr. Paulo Gabriel Franco dos Santos**  
Universidade de Brasília (UnB)

**Prof. Dr. Ricardo Cantoral**  
Centro de Investigación e Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav, México)

**Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani**  
Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

**Prof. Dr. Vlademir Marim**  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

**Prof. Dr. Wagner Barbosa de Lima Palanch**  
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

# Inquietações no campo do ensino

Sujeitos e temas de pesquisa

**Organizadores:**

Rosemary Rodrigues de Oliveira

Ana Paula Leivar Brancaloni

Solange Vera Nunes de Lima D'Água



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Série Processos Formativos – 13

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; D'AGUA, Solange Vera Nunes Lima (Orgs.)

Inquietações no campo do ensino: sujeitos e temas de pesquisa [recurso eletrônico] / Rosemary Rodrigues de Oliveira; Ana Paula Leivar Brancaleoni; Solange Vera Nunes de Lima D'Água (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

243 p.

ISBN - 978-65-87340-63-0

DOI - 10.22350/9786587340630

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Ensino; 2. Educação; 3. Pedagogia; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título. II. Séries.

CDD: 371

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Faz escuro mas eu canto,  
porque a manhã vai chegar.  
Vem ver comigo, companheiro,  
a cor do mundo mudar.  
Vale a pena não dormir para esperar  
a cor do mundo mudar.  
Já é madrugada,  
vem o sol, quero alegria,  
que é para esquecer o que eu sofria.  
Quem sofre fica acordado  
defendendo o coração.  
Vamos juntos, multidão,  
trabalhar pela alegria,  
amanhã é um novo dia.

Thiago de Mello





# Sumário

<b>Prefácio.....</b>	<b>11</b>
<b>Inquietar-se é preciso, viver não é preciso</b> Rodrigo Ribeiro Paziani	
<b>Apresentação.....</b>	<b>16</b>
<b>Céu, escrita, horizonte</b> Rosemary Rodrigues de Oliveira Ana Paula Leivar Brancaloni Solange Vera Nunes de Lima D'Água	
<b>Capítulo 1.....</b>	<b>19</b>
<b>A formação de professores e a construção do sujeito social histórico</b> José Gilberto de Souza Paula Cristiane Strina Juliasz	
<b>Capítulo 2.....</b>	<b>61</b>
<b>Formação continuada de professores: tendências na produção e práticas</b> Alexandre Gonzaga dos Anjos Carina Alexandra Rondini	
<b>Capítulo 3.....</b>	<b>79</b>
<b>Uma caracterização sociológica das juventudes do ensino médio: pesquisar para que?</b> Ângela Maria de Sousa Lima Angélica Lyra de Araújo Claudiney José de Sousa	
<b>Capítulo 4.....</b>	<b>98</b>
<b>Convergências na pesquisa em ensino e linguagem</b> Jackson Gois Gabriela Mantovanelli Bevilaqua	

<b>Capítulo 5</b> .....	124
<b>A tecnologia a serviço do leitor: a linguagem multimodal dos <i>emojis</i>, <i>memes</i> e <i>stickers</i></b>	
Nataniel dos Santos Gomes	
Vanderlis Legramante Barbosa	
Dagmar Vieira Nogueira Silva	
<b>Capítulo 6</b> .....	143
<b>“A guerra dos orixás”: processo formativo de futuros professores de biologia para o trabalho com relações étnico-raciais</b>	
Rosemary Rodrigues de Oliveira	
Letícia de Cássia Oliveira	
<b>Capítulo 7</b> .....	156
<b>Eu que não sei língua portuguesa: O que me ensinaram na escola? Memórias afro-diaspóricas de uma professora</b>	
Aliane Correa de Alencar	
Ana Clédina Rodrigues Gomes	
<b>Capítulo 8</b> .....	176
<b>Por uma educação antirracista: entraves e possibilidades de engajamento das ciências naturais</b>	
Paulo Gabriel Franco dos Santos	
Thatianny Alves de Lima Silva	
<b>Capítulo 9</b> .....	199
<b>Narrativas do e a partir do feminino: ensino de história, cinema, gênero e ditadura civil-militar (1964-1989)</b>	
Aruana Mariá Menegasso	
Humberto Perinelli Neto	
<b>Capítulo 10</b> .....	224
<b>“Deixem nossas crianças em paz!”: o pânico moral em instituições escolares</b>	
José Francisco Bertolo	
Ana Paula Leivar Brancaloni	

## Prefácio

### Inquietar-se é preciso, viver não é preciso

Rodrigo Ribeiro Paziani <sup>1</sup>

Inquietação. Do latim, *Inquietatio* (desassossego, agitação). Substantivo feminino. Dentre tantos significados etimológicos, encontramos: “Condição da pessoa inquieta. Ação de se preocupar com o que, normalmente, se encontra acima de seu entendimento. Estado de quem quer saber e conhecer mais, que não se contenta com seus conhecimentos”. Estado, condição e ação do ser sócio histórico lançado conscientemente num movimento instigante – e fundamental – de desvelamento das “coisas do mundo”.

Ocorre que inquietar-se na educação e no ensino não é tarefa para qualquer um. Evocando o tão maltratado Paulo Freire, ensinar consiste não apenas em saber construir “leitura de mundo”: permanecendo na mesma seara do mestre “transpernambucano”, ele exige de nós – professores e professoras – “criticidade”, “pesquisa”, “respeito aos saberes do educando”, “respeito à autonomia”, “comprometimento”, “disponibilidade para o diálogo”, “alegria e esperança” e, um dos que mais aprecio, “consciência do inacabamento do mundo”, pois somos seres históricos e em constante movimento de construção e reconstrução de conhecimentos. Eis o tamanho de nossa inquietude.

Este é o desafio presente em “Inquietações no campo do ensino: sujeitos e temas de pesquisa”, obra que ficou sob minha responsabilidade

---

<sup>1</sup> Docente dos Colegiados de Curso de Graduação e Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Marechal Cândido Rondon. Membro do Grupo de Pesquisa “História e Poder” (UNIOESTE). E-mail: [rodrigo.paziani@unioeste.br](mailto:rodrigo.paziani@unioeste.br)

prefaciado. Tarefa difícil, porém inadiável. Os textos e autores aqui reunidos – provenientes de diversas instituições de ensino superior do país e com diferentes métodos e abordagens – escrutinam sujeitos, temas e questões múltiplas, mas, ao mesmo tempo, costuram entre si o objetivo comum de produzir e partilhar socialmente os seus conhecimentos e inquietações em torno do campo do ensino. Iniciativa mais do que premente.

Vamos a eles. Nos dois primeiros capítulos, somos inquietados a pensar (e agir) criticamente em torno do problema da formação de professores no Brasil, de modo a não nos contentar com o que sabemos (ou pretensamente sabemos).

No capítulo 1, “A formação de professores e a construção do sujeito social histórico”, José Gilberto de Souza e Paula Cristiane Juliasz propõem uma análise de cariz marxiano-lukacsiano sobre a formação do sujeito-professor e seu papel histórico-educativo. Refutando teses pós-modernas e fórmulas praticistas, os autores destacam as mediações do sujeito docente com os domínios da teoria e da práxis (com destaque na área de Geografia), enquanto caminho necessário para uma formação crítico-dialética capaz de não apenas enfrentar os dilemas da educação e do ensino, como também as crises do capital e seus impactos deletérios no mundo do trabalho.

No segundo, Alexandre Gonzaga dos Anjos e Carina Alexandra Rondini promovem uma significativa reflexão teórica e metodológica acerca da formação continuada de professores no contexto da educação básica no Brasil, tendo por enfoque analítico uma pesquisa de tendências na produção acadêmica na área desde os anos 1990. Partindo da seleção de temas, conteúdos, metodologias e aportes teóricos, eles apontam nas produções características das práticas e programas adotados, bem como suas ressonâncias fora do mundo acadêmico e lacunas ainda existentes na formação docente.

Numa outra ponta inquietante do debate, o capítulo 3, de autoria de Ângela Maria de Sousa Lima, Angélica Lyra de Araújo e Claudiney José de Souza, traz um importante estudo sociológico em torno de características

e percepções das “juventudes” do Ensino Médio através de pesquisa e coletas de dados feitas junto às escolas estaduais de Londrina e Rolândia e o Instituto Federal do Paraná (Londrina). Partindo do método de “caracterização sociológica” e de uma concepção sociocultural de escola e juventude, a pesquisa (que envolveu diversos sujeitos e instituições de ensino) revela um quadro complexo e multifacetado dos “perfis” dos estudantes e ainda permite reflexões sobre planejamentos e práticas docentes na área da Sociologia.

Outros dois capítulos, em diferentes chaves de interpretação, reúnem instigantes reflexões sobre o campo da Linguagem e suas relações intrínsecas com o ensino e as tecnologias. Elas inquietam um leitor multifário, envolto em problemas e situações de aprendizagem contemporâneas. “Convergências na pesquisa em ensino e linguagem”, de Jackson Gois e Gabriela Bevilaqua, mostra como a área do Ensino incorporou em suas pesquisas uma série de referenciais teórico-metodológicos caros ao campo da Linguagem (caso da psicologia sociocultural em Vigotsky) nas análises dos processos de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, como a área da Linguística – com ênfase na dimensão interdisciplinar da Linguística Aplicada – propiciou desdobramentos qualitativos nos estudos de ensino-aprendizagem de línguas, de maneira que a convergência dos dois campos permite abordar uma série de temas comuns (letramento e alfabetização; gêneros discursivos; formação inicial e continuada de professores; inclusão e TIC’s).

Já o capítulo 5, de autoria de Nataniel Gomes, Vanderlis Barbosa e Dagmar Nogueira Silva, debruça-se sobre a presença das novas tecnologias e da comunicação no mundo de leitores/professores a partir dos chamados “textos multimodais”, indissociáveis dos recursos gráficos. Tomando por referencial analítico a categoria de “Linguagem Multimodal” e como base empírica os processos de criação e disseminação mundial de “emojis”, “memes” e “stickers” nas redes sociais virtuais, os autores analisam não apenas suas influências, mas, principalmente, as apropriações e

possíveis contribuições dos textos multimodais nas formas de comunicação, interação e práticas docentes.

Colocado, mais do que nunca, na ordem do dia, o diálogo necessário da educação e do ensino com as relações étnico-raciais e o enfrentamento cotidiano aos discursos, práticas e experiências racistas estão presentes nos três capítulos seguintes.

Se “A Guerra dos Orixás’: processo formativo de futuros professores de Biologia para o trabalho com relações étnico-raciais”, de Rosemary Rodrigues de Oliveira e Letícia de Cássia Oliveira, discute formação inicial de professores de Biologia e questões étnico-raciais através de um processo formativo envolvendo a produção dialógica e crítica de um jogo de tabuleiro sobre religiosidade africana e afro-brasileira para estudantes de Ensino Médio, em “Eu que não sei Língua Portuguesa – o que me ensinaram na escola? Memórias afro-diaspóricas de uma professora” Aliane Correa de Alencar e Ana Clédina Gomes partem de um tocante poema do angolano Antônio Jacinto e da dramática memória autobiográfica e afro-diaspórica de uma delas para compartilhar reflexões provocativas sobre problemas históricos, pedagógicos e epistêmicos vivenciados no processo formativo e no ensino escolar de Língua Portuguesa e os modos de enfrentar a herança identitária colonial. Por último, o capítulo 8 “Por uma educação antirracista: entraves e possibilidades de engajamento das Ciências Naturais”, de Paulo Gabriel Santos e Thatianny de Lima Silva, problematiza o tema do racismo institucional no Brasil através de uma análise de sua penetração e impactos atuais nos campos educacional e científico, particularmente nas Ciências Naturais, demonstrando como eles continuam presentes tanto em procedimentos e práticas científicas, quanto nos documentos e políticas curriculares, que desconsideram a cultura e o conhecimento do povo preto.

Não menos inquietante são os estudos que se debruçam, por diversos vieses, em torno de reflexões e análises pertinentes sobre gênero e sexualidade – tão necessários e urgentes em tempos autoritários embebidos de

sexismo, misoginia e violência. São os casos dos capítulos 9 e 10, que fecham com maestria essa obra.

“Narrativas do e a partir do feminino: ensino de História, cinema, gênero e ditadura civil-militar (1964-1989)”, de Aruana Menegasso e Humberto Perinelli Neto, analisa o período da ditadura civil-militar no Brasil através das relações entre ensino de História, cinema e gênero, tendo por foco principal três produções cinematográficas de Lúcia Murat, importante cineasta e militante feminina (e feminista) cujas narrativas fílmicas colocam em cena e problematizam o protagonismo feminino e como elas podem tornar-se ricas experiências de reflexão sobre práticas docentes e usos diferenciados do cinema no ensino de História.

Por fim, em “Deixem nossas crianças em paz!': o pânico moral em instituições escolares”, José Francisco Bertolo e Ana Paula Leivar Brancaleoni desenvolvem uma crítica radical de recentes manifestações discriminadoras e persecutórias – disfarçadas de defesa da “família” e dos “valores cristãos” – e de quais maneiras têm gerado “pânico moral” nos ambientes escolares a partir de uma “visão reducionista da sexualidade humana”. Tomando por eixo analítico as contribuições de Michel Foucault a respeito da sexualidade e do “biopoder”, assim como a difícil realização de pesquisa qualitativa (quase negada pelo poder público e agentes educacionais) sobre diversidade sexual e gênero numa escola do interior paulista, os autores demonstram os obstáculos ainda vividos no interior das escolas acerca do tema, embora nos surpreendam ao final do texto.

Amigo leitor, amiga leitora – *inquietar-se é preciso, viver não é preciso*: a explícita paródia de conhecido adágio do poeta Fernando Pessoa convida-nos (ou melhor, nos impele) a continuar – sempre alertas, sempre renovados – nossa árdua tarefa como educadores e educadoras de incansavelmente mover com as armas da crítica (e a crítica das armas) os moinhos da educação, do conhecimento e da ciência, molas mestras da transformação de um país. Este livro cumpre a tarefa. Uma ótima leitura!

## Apresentação

### Céu, escrita, horizonte

*Rosemary Rodrigues de Oliveira*

*Ana Paula Leivar Brancaleoni*

*Solange Vera Nunes de Lima D'Água*

Para mim, ainda existem visões de mundo que cantam e dançam para suspender o céu. Quando o céu está fazendo uma pressão muito grande sobre o mundo, uma parte desses humanos está cantando e dançando para suspender o céu. Se não fizerem isso, a pressão fica demais para nossa cabeça e ficamos sem saída. Eu não aceito o xeque-mate, fim do mundo ou fim da história. Esse momento difícil para mim é quando eu mais evoco esse pensamento: cantar, dançar e suspender o céu. (Krenak em *Ideias para adiar o fim do mundo*)

A presente obra resulta de encontros e diálogos. Reúnem-se, neste livro, pesquisadores e pesquisadoras que compartilham da preocupação com processos formativos que possam colaborar na constituição de uma sociedade mais justa e solidária. Apresentamos aos leitores e leitoras escritos que expressam desejos partilhados. Desejos que nos enlaçam na busca pela construção e sustentação de sentidos que sejam força para a “suspensão do céu” que, no atual momento, tanto nos sufoca.

Mas por que buscar “suspender o céu”, ou ainda “ideias para adiar o fim do mundo”, se nosso contexto nos parece tão duro e injusto com tantos seres humanos? Não seria melhor que o mais breve possível o céu despendesse e pusesse fim à peleja de seguir vivo almejando algo que, por vezes, parece tão distante? A teimosia decorre da memória viva de cantos e danças que muitas vezes encantaram o mundo, romperam tiranias mortíferas, repuseram a vida em movimento e graça. Como nos diz Thiago de



Mello “Faz escuro, mas eu canto” e nós cantamos, ou melhor, convidamos a cantar... Pois o canto e a dança são movimentos e carecem dos encontros com outros tantos, de modo que se vitalizem continuamente. Assim, também entendemos que para que a escrita, que diz do encarnado, siga viva adiante, necessita ser recebida, ressignificada, transformada por leitores e leitoras também desejosos de criação de modos de vida mais acolhedores. O intuito, portanto, é que os escritos deste livro tragam palavras evocativas... palavras que evoquem afetos, compreensões, sentidos, propósitos, ações.

Compreendemos que a questão da diversidade é pilar fundamental no esforço para a “suspensão do céu”. Sem o reconhecimento das diversidades, assim como o combate efetivo das violências àqueles e àquelas que não compõem a hegemonia branca, heterossexual e cisgênera, centrada na figura do homem, não avançaremos rumo à construção de habitares mais possíveis a todos e todas nós. Nosso compromisso, portanto, se desejamos sustentar nosso desejo, é trazer para a pauta reflexões e experiências que assumem os processos formativos na perspectiva da justiça social, de ambientes constituídos por diversidades que se respeitam, da ruptura com processos de violência e ataques à dignidade humana em qualquer nível.

Nossa aposta é que há o que ser sonhado e atuado... As reflexões teóricas são indispensáveis para esse processo, assim como também o é fazer comparecer nossa experiência na empreitada da construção de caminhos para a concretização dos rumos desejados.

Compreendemos que os espaços educativos são privilegiados nessa labuta desejosa e, por isso, nos embrenhamos neles. Tratam-se de espaços em que, mesmo quando se busca silenciar, a diversidade se faz presente, comparecendo sonoramente e se mostrando à luz de alguma forma. Também sabemos que os mesmos podem ser reprodutores de violências, desigualdades e injustiças. Considerando as potencialidades dos espaços formativos tanto no que se refere à ruptura quanto à reprodução de violências é que os elegemos como nossa vereda de reflexão e atuação.

Destacamos, por fim que o uso do pronome em seu plural, o nós, que compõe a escrita desta apresentação, tem a pretensão de incluir organizadoras, autores e autoras, cada um dizendo a partir de sua experiência, vindos de diferentes cidades, espaços e estados. Assim, a obra em si é diversa e nos convoca a pensar problemáticas por perspectivas distintas. Afinal, frente a grandes desafios, carecemos de aberturas, olhares diferenciados e disposição à sustentação de inquietações sem cairmos na sedução das respostas absolutas.

Assim, caros leitores e leitoras, se também percebem-se desejosos de criações para outros mundos de céus mais amenos, que nos permitam enxergar horizontes, sigam conosco, por meio da leitura, assim como de diálogos futuros que, quiçá, possamos construir a partir deste encontro, por hora, mediado pelo texto escrito.

# Capítulo 1

## A formação de professores e a construção do sujeito social histórico

*José Gilberto de Souza*<sup>1</sup>

*Paula Cristiane Strina Juliasz*<sup>2</sup>

### 1. Introdução

A formação docente enquanto processo está atrelada às reflexões acerca das práticas pedagógicas e da constituição do currículo de maneira geral, o que demanda ações concretas afastadas de questões idealistas e abstratas. Tais práticas precisam ser constituídas a partir de trajetórias reflexivas acerca do domínio conceitual e apreensão dos conteúdos, bem como da compreensão e análise das metodologias e concepções de ensino que se consolidam ao longo da formação do professor. Considera-se que fora desse espectro muito do trabalho do professor se processa de forma imediata, em nível de um senso comum que nega a importância de sua prática e do papel social da escola e sua relação com o conhecimento científico<sup>3</sup>.

Assim, algumas perguntas frequentemente presentes nos cursos de formação revelam as dificuldades de articulação entre o domínio

---

1 Unesp/IGCB/Rio Claro – SP. [jg.souza@unesp.br](mailto:jg.souza@unesp.br)

2UFF - Universidade Federal Fluminense (UFF)/ Instituto de Educação de Angra dos Reis/ Angra dos Reis – RJ - [paulacsj@usp.br](mailto:paulacsj@usp.br)

3 Um movimento teórico-metodológico nesta direção, que envolve uma discussão da relação entre senso comum e conhecimento científico, encontra-se em Silva (2004), em que a autora estabelece mediações acerca da realidade agrária brasileira, traduzindo reflexões entre posse e reforma agrária.

conceitual e prática docente - há de fato um hiato entre os conteúdos ministrados nas escolas e o desenvolvimento do processo formativo e de pesquisa nas Universidades? Há uma Formação Acadêmica e uma Formação Escolar? – e que recorrem à dimensão dualista que se consolida como paradigma dos processos de formação de professores. Tais processos nos motivaram a reconhecer o problema na tríade e na indissociabilidade de ensino, pesquisa e formação docente, juntamente com a débil hierarquia de saberes entre licenciandos e bacharelados. Esses questionamentos nos motivaram a pensar e escrever sobre o domínio do conteúdo como centralidade do trabalho do professor.

Demarca-se aqui uma concepção acerca da escola e a centralidade que se assume frente ao conteúdo, fundamentada nas proposições histórico-críticas e na concepção de aprendizagem conforme a teoria histórico-cultural. Partimos da compreensão de que o conhecimento científico se constitui como um instrumento de superação das desigualdades e como o professor que “não sabe” e, portanto, “não ensina”, compromete e condena a trajetória de sujeitos sociais ao negligenciar o trabalho, seu comprometimento no processo de ensino e, por conseguinte de aprendizagem.

Os conceitos e os conteúdos disciplinares e transversais são a centralidade, pontos de mediação concretos entre os sujeitos sociais da escola (professores e alunos), consubstanciam-se em elementos fundantes do processo de construção social dos mesmos, simultaneamente, em suas capacidades de ler, interpretar e agir no mundo. Partir desse referencial é dar importância às indagações dos alunos que são apresentadas no início de nossas aulas: O que vou ensinar? O conteúdo que aprendo na Universidade pode ser ensinado na escola? Eu vou depender do livro didático e das apostilas? O conhecimento da Universidade tem relação com a realidade dos educandos? Embora essas questões se apresentem com certa simplicidade elas apontam para elementos envolvidos na formação, as relações entre conhecimento científico e o papel da escola e a autonomia intelectual do trabalho docente.

Estes aspectos reúnem ainda as interações dialéticas entre a formação teórica da educação, a dimensão prática dos processos formativos (didática e prática de ensino) e as relações concretas do trabalho docente, do ponto de vista de sua formação. Essas dimensões fomentam a formação de um professor que busca respostas para perguntas sobre suas práticas à luz das teorias da aprendizagem e pedagógicas, ampliando as investigações e explicações sobre o ensino, pois a reflexão da prática por ela mesma restringe investigações que almejam mudanças. Aqui demarcamos uma crítica em relação a reflexão na prática, o que denota o praticismo e desvalorização do trabalho intelectual do professor.

Compreende-se que esses três elementos ganham unidade na atividade de docente. Neste sentido, partimos da matriz teórica da Teoria Atividade como fundamento que permite ao aluno conceber seus processos de trabalho como unidade formativa e formadora e, simultaneamente, transformadora das relações entre conteúdo e realidade social.

Perscruta-se imediatamente romper com clichês discursivos que em muito se associam às práticas docentes, quando caminham para a perspectiva da relação entre conteúdo e realidade social. Elementos discursivos que não se coadunam na medida em que eles podem ser de imediato enveredados pelos vieses crítico-reprodutivistas, radicalismos estéreis ou ver a linguagem como centralidade e conteúdo, como nos discursos pós-modernos, do pluralismo epistemológico. Em outras palavras: distanciar-se de retóricas “panfletárias” e, objetivamente, compreender o trabalho docente em sua integralidade e como sua realização deve emancipar os sujeitos envolvidos em uma relação pedagógica.

A “atividade”, o trabalho pedagógico, se constitui num conjunto de ações que mediam o processo de construção e de apreensão do conhecimento, realizado pelo professor e pelos alunos, e que adquire significado em sua realização na aprendizagem. Tem como pressuposto uma ação coletiva, não como uma divisão social e técnica do trabalho, de divisão de tarefas, mas um fazer dependente de ações comuns que sintetizam interações e relações sociais entre sujeitos e das quais fazem emergir as

diferenças culturais, sociais e cognitivas como necessárias a um ambiente pedagógico. A atividade fundamentada em ações, sendo que estas precisam estar pautadas em motivações e razões de desenvolvimento que se justificam e se articulam ao processo formativo como um todo, rompendo com ativismos e pragmatismos de ocupação operatória dos sujeitos, não sendo possível nenhuma ação estabelecer independência em relação ao “conteúdo” do processo de aprendizagem.

Isso permite compreender que o conteúdo adquire aqui a dimensão histórica, simultânea, de elaboração e de aprendizagem, na medida em que é materialidade e historicidade na vida dos sujeitos sociais concretos. Parte-se de uma perspectiva de que a trajetória de ensinar requer uma trajetória socialmente particular de aprender. O que exige elaboração prévia, não como produto, mas como processualidade do fazer, percorrendo, ele mesmo professor, a trajetória do aluno, garantindo concretamente, não idealmente, a dimensão teleológica da atividade. A construção dessa trajetória teleológica se experiencia em uma sequência didática, compreendida como atividade, revela-se no conjunto de ações e em seu encadeamento, cuja realização resulta na mediação de um conteúdo concreto, no processo de ensino e desenvolvimento cognitivo, com sentidos e significados (teleologias) que precisam ser apreendidos e ou ultrapassados (modificados).

A construção de uma atividade (sequência didática) é a expressividade prático-teórica do trabalho docente e não se apresenta como simples forma de desenvolvimento do conteúdo, mas passa também a ser mecanismo de resolução dos questionamentos dos alunos acerca das relações entre o conhecimento da Universidade e a Escola Básica. No ambiente universitário o conteúdo passa a ser um “objeto-processo”, teórico-prático, e de intervenção do aluno-professor, na medida em que é concebido como mediação concreta das relações sociais, expressas no processo de ensino e de aprendizagem. O conteúdo ganha, portanto, centralidade como trabalho e significado do trabalho do professor-aluno (prático-teórico), uma vez que sua materialidade necessariamente dialoga com a historicidade dos sujeitos sociais envolvidos. Procuramos deixar claro que há um

movimento teórico-prático e prático-teórico nesta processualidade formativa: aluno-professor e professor-aluno.

Temos como objetivo neste texto apresentar e analisar a compreensão do conteúdo como centralidade do trabalho docente materializado em atividades com sentidos e significados, atividades teleológicas caracterizadas por elementos mediadores nos processos pedagógicos, enquanto saberes historicamente construídos e seus rebatimentos nos processos formativos.

De fato, o desenvolvimento das aulas requer a relação próxima entre a teoria e a atividade, envolvendo as teorias educacionais e geográficas, bem como da consciência do professor, que não reproduz um conhecimento científico, mas sim mobiliza em suas aulas a análise da realidade tendo como centralidade conteúdos universais para leitura crítica. Tem-se como princípio o debate da existência e permanência do ensino para o desenvolvimento dos sujeitos conscientes de suas atividades e da realidade, para além de sua cotidianidade, como forma de superação da mesma. Uma outra cotidianidade é possível, que não seja a barbárie que nos espreita.

## **2. A formação do professor**

As reflexões acerca da formação do professor normalmente se inscrevem, no âmbito dos estudos acadêmicos, em duas perspectivas, a primeira relativa ao currículo dos cursos de formação em pedagogia e sua relação com os conteúdos das diversas áreas do conhecimento e, a segunda, na complementação pedagógica dos cursos específicos de licenciatura (Geografia, História, Matemática, entre outros) (LIBÂNEO, 1996; 2002). As discussões presentes nestes últimos casos, frequentemente, consistem em refletir em que medida as disciplinas relacionadas à prática de ensino e à didática contribuem para o trabalho em sala de aula, quando estão marcadas por uma abordagem que reafirma o formalismo formativo burocrático de conteúdos e estratégias de ensino, descoladas de uma análise mais profunda acerca do conhecimento produzido por estas ciências e os

fundamentos teóricos, ou melhor, ontognosiológicos que estruturam seus conteúdos e práticas de pesquisa.

Estas duas questões implicam de um lado na exigência de uma formação científica dos componentes curriculares nos cursos de pedagogia, e de outro, da formação mais consolidada, nas licenciaturas, das teorias relativas à psicologia da aprendizagem e teorias educacionais, que orientam e revelam a dimensão prática do ensino destas ciências, sobretudo no ensino fundamental e médio. Outra perspectiva importante no debate de formação docente, se refere às questões de personalidade do professor e tratam de processos vinculados à experiência individual formativa (BERGER, 1991; NÓVOA, 1992) e de trabalho (praticismo e experiencialismo) (GARCIA, 1997), ou se debruçam na problemática de seu desenvolvimento socio-histórico, reconhecendo a personalidade como reflexo das mediações concretas destes sujeitos e sua condição de classe (MARTINS, 2015).

A construção de processos formativos intencionais, a partir dos quais se produzam atividades de *obutchénie*<sup>4</sup>, constituídas pelas unidades motivo-objeto, conteúdo-método, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento, consistem na base para uma formação docente desenvolvimental e dialética. Esse tem sido nosso propósito em discutir a formação docente nas perspectivas do ser social-histórico, do domínio de conteúdo e da relação pedagógica. Essas unidades *obutchénie*, em sua totalidade constituem o movimento de formação-desenvolvimento do professor numa perspectiva histórico-cultural. (LONGAREZI, 2017).

Neste sentido, objetivamos discutir a formação docente considerando três dimensões que se interpenetram e apontam para as problematizações acerca desse processo, quais sejam: o constructo do sujeito social-

---

<sup>4</sup>Segundo Zoia Prestes (2012), a palavra *Obutchenie* foi traduzida como aprendizagem, o que reduz este termo na teoria de Vigotski, para esta autora o termo mais adequado é instrução no sentido amplo da palavra. Prestes (2012, p. 224) afirma que consiste em uma “atividade, no sentido definido por Marx em *O Capital*, quando diz que o homem, utilizando instrumentos por meio do trabalho, muda a natureza externa e muda, com isso também, a sua própria natureza. Esse é o princípio fundamental marxista que afirma o papel ativo do ser humano para conhecer e dominar sua produção na esfera material e intelectual, ao longo da história.”



histórico; a formação e o conhecimento e, por último, a formação como relação social da atividade docente (trabalho).

### **3. O constructo do sujeito socio-histórico**

Um primeiro objeto de reflexão é a relação entre o constructo individual/social do sujeito socio-histórico, considerando que grande parte das teorias, na contemporaneidade procuram reforçar a dimensão subjetiva dos indivíduos como centralidade epistêmica (seja pelo praticismo, seja pelo experiencialismo), sem dar-se conta de que a individualização é a marca da trajetória histórica das relações capitalistas.

Assim, as subjetividades que deveriam ser um objeto de reflexão, nos processos de sua conformação socio-histórica, passam a ser a categoria central analítica e justificadora das práticas e relativizadora dos processos formativos. Esta acentuação sobre a subjetividade ao final passa a responder por um subjetivismo analítico da subjetividade do professor distanciado de seu constructo histórico e social.

Neste sentido, este ideário, definido como pós-moderno, segundo Moreira (2003) sintetiza algumas características:

- a) o abandono das grandes narrativas; b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; c) a rejeição da ideia de utopia; d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; f) a celebração da diferença (MOREIRA, 2003, p.10).

Para Peter Maclaren

As trajetórias teóricas pós-modernas tomam como seu ponto de partida uma rejeição das arraigadas suposições da racionalidade iluminista, da epistemologia Ocidental tradicional ou de qualquer representação supostamente "segura" da realidade que exista fora do próprio discurso. Declara-se guerra ao mito do sujeito, e o conceito de práxis é marginalizado em favor de análises textuais de prática sociais (MCLAREN, 1993, p. 22).

Neste momento, não vamos discorrer análises mais profundas sobre esta perspectiva, mas cabe mencionar que ela se fundamenta de forma abstrata na negação de valores universais, do conhecimento objetivo da realidade, na configuração do fim das meta-narrativas e, portanto, na pós-verdade. Representa uma simbologia muito complexa para um mundo em que individualismo-subjetivismo se amalgamam no presentismo, na impossibilidade de utopias, que anula a possibilidade de um devir que não seja pelo decorrer da história, na negação teleológica que constitui a diferencialidade humana enquanto natureza que pensa e projeta seu futuro, seu devir.

Nossa perspectiva parte do princípio de que o Professor se constitui como ser social, sua forma de ser é historicamente determinada e quanto maior o nível de compreensão deste todo complexo em que vive, que o constitui, maior será sua capacidade de realização enquanto ser, e de desenvolvimento de suas capacidades de trabalho formativo. Em outras palavras, o nível de consciência histórica e de leitura do real, de sua percepção mediata, de memória, de atenção voluntária e de pensamento acerca da realidade e suas contradições determina sua forma de intervenção e de realização do trabalho pedagógico e, portanto, seu processo formativo.

Trata-se de reconhecer que esse constructo do ser, ainda que individual é social-histórico, constitui-se de elementos subjetivos e particulares, mas é demarcado pela condição objetiva de existência e expressa seu caráter social. O subjetivismo, mais do que característica moderna da hipersubjetividade midiática, do auto protagonismo das redes sociais, tem se revelado no grande argumento para explicar e valorar a fragmentação social em que vivemos. A fragmentação social que deveria ser observada à luz da trajetória do desenvolvimento histórico das relações sociais de produção, acaba sendo o processo de responsabilização individual de sucessos e fracassos, desarticulando suas relações intrínsecas com a realidade social e o rompimento com as tessituras sociais e históricas. O subjetivismo passa ele mesmo a representar a característica do ser, decorrente inexorável da

modernidade. Desta forma, o que deveria ser compreendida e esvanecer de centralidade em nossa trajetória de sociabilidade, a autoafirmação hipersubjetiva do “eu”, em proveito do todo social, passa a ser elevado como grande referência, pois está intimamente ligada às concepções liberais, paradigma da “sociedade de mercadorias”, em que desejo e necessidade são hodiernamente (re)criados, em que “limites” são proibitivos, o hedonismo à flor da pele, o individualismo e a satisfação egóica como patamares do ser.

Nesta perspectiva, as concepções relativas ao constructo do professor como “processos de experiências pedagógicas individuais” passam a ser referências sobre seus avanços, retrocessos, fracassos e responsabilidades formativas e acabam constituindo três bases discursivas centrais: a meritocracia, a vitimização e o individualismo. Denominamos de bases discursivas porque se interpenetram em modelos explicativos e que, ora uma ou ora outra, ganham maior ênfase explicativa sobre o trabalho docente. Um enorme anacronismo para uma atividade que por si só é socialmente construída, o que a impede de ser pautada como formação individualizada.

A base discursiva meritocrática reforça a imagem do *self made man*, na qual as diferenciações históricas formativas, desde os anos iniciais de ensino e até mesmo a condição social de origem, recaem como um olhar específico sobre o sujeito sem reconhecer que tais diferenciações são o ponto de partida de cada aluno-professor, desconsiderando como tais elementos determinam seu desenvolvimento. Há um constructo basilar, linear, sobre o processo histórico de formação dos indivíduos, há um discurso de equivalência, há uma proposição de igualdade lógica ou implicação mútua entre sujeitos, de tal forma que passa a ser verdadeiro o êxito de determinados indivíduos frente ao não êxito de outros. O (pseudo) tratamento de “igualdade” a sujeitos desiguais não apenas reforça a concepção de mérito, mas considera as experiências como particularismos que não descortinam as condições sociais e históricas dos mesmos, não desnudam as iniquidades a que estão sujeitos.

Constitui-se tal abordagem em contínua negação da origem social, ou seja, quer se projetar no indivíduo o êxito do seu processo formativo por experiências, mas simultaneamente, anular o contexto social e histórico que as constrói. Da mesma forma as experiências históricas são colocadas sobre os indivíduos como elementos explicativos para aqueles sujeitos que não revelaram os mesmos patamares de formação e êxito em relação aos demais sujeitos. Há um profundo contrassenso na base discursiva meritocrática, que isola o constructo dos sujeitos sociais de sua condição social e, ironicamente, é esta trajetória que objetiva ser “valorizada” (FRANK, 2016).

Do isolamento do constructo social emerge o isolamento de sua condição social de existência e, por sua vez, consolida-se o discurso da culpabilidade. O professor não se forma, ou não tem boa formação, porque não foi capaz de romper com as “adversidades cotidianas” (sociais) e formativas (do projeto de escolarização e especialização). Neste caso, a culpabilidade não reflete mais uma vez o contexto e nem mesmo as condições histórico-destrutivas da escola, seu desmantelamento, o conjunto de políticas que atinge tal instância social e se reverbera na vivência institucional dos indivíduos.

Giroto (2018) apresenta uma análise concreta desse processo de destruição das escolas públicas do estado de São Paulo ao apontar o número de estabelecimentos escolares que não dispõem de laboratórios, livros, professores com especialização formativa frente aos componentes curriculares e, sobretudo o vertiginoso número de 40 mil exonerações da rede pública paulista.

Assim, quando se trata do professor oriundo desta escola historicamente destituída de seus objetivos, de condições operacionais a experiência se fragmenta e se individualiza em proporção mais intensa, porque as condições de formação seguem a mesma linha interpretativa das condições de trabalho.

A deterioração das condições de tempo de estudo, do trabalho como forma e processo de continuidade formativa do professor, não se insere

como elemento explicativo da permanência das dificuldades e ou deficiências apresentadas<sup>5</sup>.

Os mesmos indicadores de ausência de domínio de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que se apresentaram na condição de estudante estão presentes na condição de professor, e a não resolução destas deficiências se inscreve sob a justificativa de suas incapacidades individuais objetivas, destituindo de explicação e exposição das condições objetivas que não o formaram.

As condições objetivas individuais passam a ser compreendidas como subjetivas, cognitivas, econômicas, sociais, entre outras, que são explicativas de culpabilidade porque são fragmentadas, individualizadas, destituídas de contexto. Estes mesmos elementos se transformam em modelos explicativos quando então se consolida a base discursiva da vitimização.

Neste caso, se acentua o grau de isolamento do sujeito das condições externas formativas. Observa-se que do isolamento social, vamos gradativamente isolando o sujeito das experiências até atingirmos o grau máximo de inércia, em que o indivíduo é fruto de si mesmo, como vítima e, simultaneamente, de um mundo exterior implacável. A inexorabilidade do “mundo cão” (o termo não seria mais propício em tempos de pseudo-fundamentalismo), desconectada de historicidade.

A objetividade inexorável das relações sociais de produção, da qual faz parte, coloca o indivíduo como objeto real da sociedade, torna-se produto acabado da negação do mundo em relação a ele mesmo como sujeito social-histórico. Esse é o extremo da individualização do processo formativo do professor, uma anulação profunda de seu papel como sujeito social, de sua negação como ser. Na contramão aniquila sua trajetória histórica e de forma concomitante a destituição da condição de sujeito social,

---

5 Cabe destacar um parêntese nesse processo. Quando tratamos o trabalho como forma e processo de continuidade formativa do professor não estamos nos aproximando das perspectivas do experiencialismo e do praticismo como trajetória de formação. Tratamos aqui do trabalho como dimensão de consciência de sua realidade e de reprodução social, em que o trabalho figura como práxis intelectual para domínio conceitual (conhecimento científico) e, simultaneamente, de suas capacidades intelectual e crítica sobre a realidade vivida. Tratamos do trabalho não alienado, sobre o qual discutiremos adiante.

portador do verbo, da ação sobre si e sobre o mundo. Na qualidade de vítima exauri de si a existência e a responsabilidade histórica, por sua vez a formação do professor precisa ser pensada, de um lado, a partir das condições gerais de existência, e de outro, simultaneamente da inteligibilidade e capacidade crítica das mesmas. Este processo implica compreender fundamentalmente como o conteúdo, o conhecimento científico (objeto de mediação metabólica) é o elemento para ruptura de seu grau de alienação e dos sujeitos sociais com quem trabalha cotidianamente.

A clareza do contexto social de sua formação reflete não o quanto ele absorve e percebe as mudanças sociais hodiernas e que são produzidas e reproduzidas por outros agentes de informação e sociabilidade (internet, igreja, família, etc.) e que se colocam como alternativas em relação à escola, mas a compreensão de como se produz a perda de valor da escola e do trabalho docente, trajetória de destituição marcada pelos discursos a educação domiciliar ou “*homeschooling*” no Brasil.

Aprender a importância da escola na formação do sujeito social é conceber o direito ao conhecimento tratado na escola, aquele que condiz com um conhecimento acumulado historicamente pela humanidade do ponto de vista da ciência. Assim,

A escola pode subsidiar o desenvolvimento das crianças e permitir o acesso ao conhecimento, de forma contextualizada e adequada à sua realidade e idade. Este, ao nosso ver, é um direito da criança, enquanto ser social e histórico, e condiz com a concepção de criança como sujeito de direito ao conhecimento. O conhecimento proposto pela escola de Educação Infantil (por exemplo) pode ser mobilizador, distanciado da concepção de um desenvolvimento espontâneo na infância. (JULIASZ, 2017, p. 137).

A perda do sentido de potência da escola enquanto instância social e de trabalho que promove ascensão social, concorre com esvanecimento do valor do conhecimento (o anti-intelectualismo), o que rompe com um projeto de sociabilidade e educação, sem desconsiderar as próprias condições de trabalho do professor horista, a destruição dos salários, do processo formativo e, sobretudo, das violências reais e simbólicas acerca de sua

liberdade de cátedra. Fatores que somados fragmentam e despersonalizam o trabalho docente, de tal forma que a tomada do conteúdo não está construída por um conjunto conceitual de forma consciente pelo professor. Há uma perda de teleologia, uma perda de intencionalidades, de sentido do trabalho para si.

A perspectiva individualizadora do professor, seja por suas experiências, seja por seu praticismo pedagógico, em verdade anula sua inserção social, quando ela mesma é a apropriação mediata e ou imediata (segundo o grau de consciência sobre o real) das objetivações existentes. A sociabilidade é sua historicidade (MARTINS, 2015), quanto mais fragmentada maior o distanciamento de seu papel social.

O experiencialismo e o praticismo respondem em verdade como graus de alienação, da ausência de constituição de um homem genérico, suas capacidades de hominização e humanização. A hominização é sua condição histórica de fazer-se homem e natureza consciente de si, a segunda é a trajetória educativa (sociabilidade) desse ser social que se realiza em consciência e liberdade histórica na relação com o outro.

Um processo que segundo Markus (1974, p.31) são as capacidades, as necessidades que hodiernamente

objetivadas na realidade social material se convertem, por sua apropriação, em elementos intrínsecos, de conteúdo, do ser humano do indivíduo, e a individualidade concreta especificamente humana não se origina senão através da participação ativa no mundo produzido pelo homem, através de uma determinada apropriação deste.

Para o professor a trajetória de apropriação necessariamente implica em dimensões mais complexas porque ela se configura em sua realidade social, mas também em sua forma de produção intelectual e de atuação. Em nosso caso, por exemplo, a Geografia é mais do que uma formação acadêmica, se trata, tal como a História, a Física, a Geologia, a Biologia e a Sociologia, entre tantas outras dimensões formativas, em um instrumento de intervenção no mundo. Uma reflexão é aprofundada na obra organizada por Ana Fanni Carlos (1999) ao estabelecer relações entre os saberes

acadêmicos e escolares, com a finalidade de transpor os conhecimentos permeando uma formação cidadã crítica e reflexiva. Da mesma forma ocorre com o trabalho Geografia e Práxis de Ruy Moreira (2012) em que as categorias de totalidade e geograficidade são muito bem abordadas, demonstrando a importância da análise das práticas socioespaciais dos sujeitos.

A partir das pesquisas referentes a formação inicial do professor de Geografia, Castellar e Juliasz (2017) afirmam que o desafio posto atualmente é a articulação teórica dos conceitos às práticas pedagógicas, de modo que o conteúdo geográfico tenha significado e as crianças aprendam, pois constataram que os estudantes ao discutirem atividades de ensino partem de noções de ordem funcional e empírica, visível a partir da experiência de vida e no sentido comum. “(...) há fragilidade conceitual dos estudantes, inclusive de Geografia, na medida em que não conseguem em algumas situações relacionar as discussões teóricas com as explicações conceituais para elaborar uma atividade em sala de aula” (CASTELLAR; JULIASZ, 2017, p. 173).

Este constructo do sujeito social-histórico se revela em movimento constante, sem a clareza dos processos que o constitui não é possível pensar em formação docente. O trabalho passa a ser uma forma de localizar o homem na realidade objetiva, transformando esse ser de forma objetiva e subjetiva (MARTINS, 2013, 2015). Trata-se claramente de reconhecer o processo metabólico que o homem tem realizado ao transformar a natureza e produzir conhecimento e esse conhecimento nova materialidade e em nova natureza, como processualidade histórica. Um processo em que o homem quando amplia seu conhecimento sobre a natureza não se distancia da mesma, simultaneamente, amplia seu corpo inorgânico (a apropriação da natureza). Esse conhecimento social-natural amplia sua existência humana e capacidade de existência no mundo. Este tem sido o apelo dos povos originários na relação dos homens com o mundo, uma vez que estabelecida a ruptura metabólica entre homem e natureza



(alienação), se historiciza uma trajetória destrutiva de todas as existências (SOUZA, 2013).

Observa-se, assim, que o conhecimento, em particular o conhecimento científico, é um elemento central de mediação (o conteúdo) neste processo metabólico da existência humana que, em nossa sociedade, passou a ser destituído paulatinamente como representação social significativa, tanto quanto a instituição escolar. Trata-se de uma armadilha que se materializa para o professor, para o aluno e de fato para a sociedade.

A ausência de conhecimento é a ausência de um projeto societal, ausência de teleologia que resulta em um ser autômato, no praticismo de um fazer. Evidentemente que se um professor só se realiza nas relações de vivência e no grau de reflexão que atinge sobre o conhecimento científico e sobre sua realidade social, seus instrumentos de mediação humanizadora, o praticismo é sua aniquilação enquanto sujeito social-histórico.

#### **4. Formação e conhecimento**

A formação do professor, portanto, se remete ao processo apropriativo do conhecimento e se realiza, dialeticamente, como internalização e externalização dos conteúdos em sua mediação, entendida como relação social pedagógica, com elevado grau de objetivação, em uma perspectiva teleológica de emancipação.

Evidentemente que o professor tem uma trajetória muito particular em sua construção profissional, sua experiência não se constitui em algo simples e muito menos é inegável que ela se consubstancia em sua trajetória formativa. Sem associar-nos ao praticismo assumimos uma posição crítica de que “o professor se faz fazendo”. Por sua vez, trata-se de um fazer cuja trajetória é compreendida como mediação que se internaliza e externaliza simultaneamente conteúdo, significação e intencionalidade, a mediação como síntese de uma relação entre teórico-prático-teórico. Significa dizer que não se trata da experiência em si mesma, mas de uma trajetória cognitiva em que como sujeito social-histórico o professor se

apropriar dessa dimensão constituindo o que em Geografia denominamos de território. Esse movimento de fazer e apropriar-se do que é feito, onde é feito e como e quando é feito, é uma acepção de território, como realização do ser, constituindo uma dimensão de poder sobre sua realidade social.

Trata-se de uma distinção profunda entre (en-soi) ser-em-si e ser consciente (pour soi) ser-para -si. Ser-em-si é concreto, não tem a capacidade de mudar e não tem conhecimento de si mesmo. Ser-para-si está consciente da sua própria consciência. Significa que para compreender o território exige-se uma consciência e que o sujeito em sua projeção concreta (constituição do espaço) determina relações de poder e o constitui. O território é per-si, como expressão concreta da consciência humana sobre o espaço. O território em-si não tem uma essência predeterminada, ele depende de uma característica definidora para-si, por isso nosso embate em relação ao atomismo (apriorismo) do espaço e, sobretudo, do território. Como explica Sartre (2007) uma árvore é uma árvore e não tem capacidade para alterar ou criar o seu ser. O homem, por outro lado, **faz-se por agir no mundo**. Em vez de simplesmente ser, como o objeto em si, o homem, como um sujeito, para-si, aciona o seu próprio ser. Uma projeção, a criação/produção do espaço e sua apropriação como objeto para-si, a constituição do território. Ratifica o autor que o ser-para-si possui significado apenas através da sua incursão perpétua para o futuro desconhecido, esse processo se estabelece sobre o que está dado, mas não existe uma forma “neutra” e “pura” de conceber espaço e território (dados, em-si), a condição socio-histórica do homem consolida/condiciona todos os objetos e todas as espacialidades para-si, como consciência que engendra e é engendrada no espaço. A consciência é o que permite que o mundo exista, explica Sartre (2007). Assim, sem ela não existe nem espaço e nem território, não haveria objetos. A consciência sempre tem intencionalidade, ou seja, a consciência é sempre consciência de algo. Assim, impõe-se sobre o ser-em-si, fazendo com que a consciência, o peso do para-si, seja todo do ser e da contingência. O homem depende do em-si para sua existência (o espaço), mas esta existência não é outra se não para si, por isso o espaço na geografia perdeu a dimensão de palco, porque é consciência, objetivação e vida: projeção humana, incursão perpétua para o devir, o que necessariamente implica a relação com os outros homens e produz o território (SOUZA, 2009, p. 110).

Produzir o território é nesse caso produzir a consciência sobre sua dimensão socio-histórica e de seu trabalho formativo (domínio conceitual)

enquanto professor. A mediação do professor é o trabalho intelectual que se processa sobre o outro e sobre si mesmo (para si), que se manifesta interna e externamente enquanto conteúdos e relações, definindo a inadmissibilidade do professor que não estuda e que “não sabe”, uma vez que não saber implica em não ensinar. A mediação é o conteúdo e sem essa centralidade não há um processo pedagógico, uma relação concreta e verdadeira, não há processos de ensino e aprendizagem pelos sujeitos sociais. A alienação do professor decorre, portanto, não apenas do processo de trabalho, mas do processo formativo e da negação de seu constructo como sujeito socio-histórico. Nesse ponto é extremamente importante demarcar que não se trata de desconsiderar as representações do sujeito (aluno-professor) no processo de aprendizagem, trata-se de reconhecer que suas percepções devem ser refletidas à luz de um projeto formativo e assim interagem na construção desse projeto.

O trabalho educativo resume particularidades e a fundamental que se revela no processo de trabalho é a mediação de conteúdos em sua dimensão teleológica e, nesse sentido, não há outra que não seja a emancipação dos indivíduos, a consolidação e a autodeterminação dos mesmos como sujeitos históricos, que se realiza somente com a consciência e autoconsciência de sua realidade a partir do conhecimento científico, ou seja, a partir de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Efetiva-se tal processo a partir da apropriação cognitiva, metodológica e de objetivações humanizadoras. O trabalho do professor é uma atividade intencionalmente humanizadora e diferencia sua mediação ou intermediação por esta intencionalidade.

Cabem parênteses na consideração de conteúdos. Zabala (1998), considera nesse conjunto os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Em nossa avaliação a relevância dos conteúdos factuais estabelecido pelo autor se fundamenta no pressuposto de uma visão de mundo em que os fatos são dados históricos pontuais e que se realizam como apoio de memória. Para o autor

por conteúdos factuais se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa a conquista de um território, a localização ou altura de uma montanha, os nomes, os códigos, os axiomas, um fato determinado num determinado momento, etc., (ZABALA, 1998, p.41).

Exatamente esta dimensão reforça a visão do autor acerca do conteúdo e conhecimento, por considerar que

os conceitos e os princípios são termos abstratos. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. (ZABALA, 1998, p.42)

Nossa premissa é de que os conceitos não são abstratos, decorrem de processualidade histórica, estão carregados de concretude, em sua formação/construção ontogeniosológica. Nesse processo também se constitui a intencionalidade do professor em sua apropriação e abordagem. A visão factual emerge de uma concepção idealista de conteúdos (conceitos) ahistóricos, e particularmente se fecundam em uma Geografia mnemônica, tradicional e que se quisera “neutra”. O conceito é histórico e sua factualidade está em seu construto, envolvido em concepções de ciência, sociedade e de espaço-tempo, em visões sociais de mundo.

A ação educativa, “sem clareza de intencionalidade”, a qual não denominamos de trabalho, a não ser como “trabalho alienado”, se realiza a partir de exposição não crítica, não histórica, de conceitos, terminologias, metodologias, operações, entre outros. Definimos essa ação como intermediação, aquilo que está no meio. Práticas que insurgem no ambiente escolar sem estarem pautadas pelo trabalho teórico como forma de apreensão da realidade e de reflexão sobre o próprio trabalho educativo e dos conteúdos ministrados.

Nesse conjunto de elementos o professor se realiza como um proletário *lato*, extenso e extensivo, por isso perverso é seu grau de alienação, e simultaneamente se transforma em um proletário *stricto*,

especificamente, se dilacera na medida em que seu conteúdo-mediação perde sentido e significado na relação pedagógica, que também se destitui, concorrendo com um profundo grau de isolamento social, manifesto na perda da intencionalidade, na perda de sua dimensão “teleológica”.

A ausência de clareza sobre esse processo determina o esvaziamento do trabalho educativo e da necessária e cotidiana perspectiva de formação, tal esvaziamento é o esvaziamento do sujeito social e de seu papel na sociedade de classes.

O conhecimento se configura como centralidade do processo de mediação, síntese da atividade educativa, síntese do trabalho docente. Esta relação mediação-atividade emerge em significado e sentido no processo de humanização, que se materializa na apropriação do conhecimento pelo estudante. A apropriação dos conteúdos se coloca segundo Vigotsky (1991) como movimento de linguagem interior, dirigida à formação do pensamento<sup>6</sup> do sujeito social e que estrutura significados de autoconsciência e, imediatamente, em um movimento de linguagem exterior, movida de sentido, ou seja, se materializa e se exterioriza em plena consciência e intencionalidade. Uma apropriação que se revela com os sentidos espaciais e temporais dos fenômenos estudados, ganhando forma de conhecimento por meio dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

O conhecimento está em si sustentado em um significado, cuja dimensão mediada ganha sentido (para si), esta é a diferença concreta das respostas/questões postas pelos professores aos alunos sobre determinado conteúdo. Como exemplo, poderíamos dizer que a “palavra” assoreamento em uma definição poderia estar circunscrita a um processo de movimentação e acomodação de sedimentos (factual). De uma forma imediata o conteúdo se refere unicamente a um processo de causa e efeito, demarcado por uma leitura mecânica em que o professor interpõe conceitos e intermedia definições na qual o nível de interações e interconexões se apresenta

---

6 Não é objeto de nosso debate nesse livro, mas este movimento intelectual é fundamental para percebermos que mais do que conteúdos geográficos, efetivamente consolidamos no processo de aprendizagem, sobretudo dos anos iniciais de formação, o pensamento espacial.

extremamente reduzido (conteúdo em si). Conquanto pode também expressar processos que decorrem da forma de exploração e relação do homem com a natureza. O que implica neste “sentido” humanizar a natureza como elemento concreto da vida dos homens em dado tempo e espaço.

Tal perspectiva interpretativa exige ampliar o nível de interações com as informações e estabelecer as interconexões de atividades cognitivas e conceituais que associam processos físicos às práticas socioespaciais, às formas de ocupação e uso do solo e como esses alteram a movimentação, carreamento e acomodação dos sedimentos e que se realizam em velocidades e formas distintas, segundo o nível de impermeabilização e compactação do solo, do desmatamento das matas galerias e os cultivos. O assoreamento deixa de ser apenas um processo físico e ganha amplitude e complexidade com novas formas de compreensão de espacialidades e territorialidades circundantes.

A “natureza se humaniza”, porque de lugar específico inorgânico, passa a compor a ampliação da dimensão inorgânica do próprio homem em sua relação com a natureza e consigo mesmo, em sua existência natural e cultural, em uma perspectiva de totalidade.

Na prática não discutimos o assoreamento em si, mas na aprendizagem as múltiplas possibilidades de interações e interconexões produzindo um comportamento consequente do aluno no que tange à atenção voluntária, percepção mediata, memória e pensamento sobre o fenômeno em estudo. Concretiza-se a articulação entre o conteúdo, processos gnosiológicos amplos, que envolvem o fenômeno e a realidade social, a partir da ação intencional do professor unida a condições concretas de aprendizagem, ou seja, motivo e necessidades de se aprender.

Destaca-se que não se trata de uma dimensão meramente interna de experiências pessoais dos alunos professores acerca desse fenômeno, mesmo porque não existe clareza sobre interações cotidianas dos estudantes que resulte em significado e sentido a esses elementos de conteúdo, quando se trata de uma perspectiva factual. Mesmo que o estudante tenha

a dimensão empírica sobre o assoreamento, e nisto consiste o que Vigotsky<sup>7</sup> designa como fundamental na mediação pedagógica ao reconhecer a zona de desenvolvimento iminente<sup>8</sup>, como porta de entrada de elementos da vivência dos educandos na relação de ensino-aprendizagem. Esta zona consiste na

distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda das questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos em colaboração com companheiros mais inteligentes. [...] define as funções ainda não amadurecidas, mas que se encontram em processos de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário. (VIGOTSKI, 2004 apud PRESTES, 2012, p. 204).

Neste sentido o assoreamento se apresenta em concretude material, cultural e histórica quando envolve a realidade de sua “vivência” nas encostas periféricas das cidades, nos processos de segregação socioespacial urbana, nas reportagens, nos noticiários, para aqueles em que seu lugar de vivência não apresenta as mesmas condições geomorfológicas.

O caminho desse constructo passa pelo professor. “Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VIGOTSKY, 1991, p.33).

---

7 Adotamos a grafia Vigotsky, pois conforme Prestes (2012) tradução de nomes russos não tem tido a atenção necessária no Brasil, uma vez que o alfabeto cirílico torna-se um empecilho: “Toda essa confusão não pode ser somente explicada pelas regras de transliteração de nomes russos, escritos em alfabeto cirílico, mas vale uma ponderação: o idioma russo possui três tipos de i, com grafia e sonoridade e funções diferentes. O sobrenome de Vigotski escreve-se com esses três tipos de i (Выготский). Alguns tradutores tentaram com a grafia diferente, representando um tipo de i do russo com o y e o outro com i, conservar a diferença existente entre os tipos de i russos, pelo menos de dois. No entanto, vale perguntar: será que o leitor brasileiro com isso vai pronunciar o nome de Vigotsky corretamente? (...) por mais que se tente diferenciar os três tipos de i do russo, no português temos um único som tanto para o i quanto para o y, portanto, para o leitor brasileiro tanto faz se é i ou y, a pronúncia é a mesma.. (PRESTES, 2012, p. 93).

8 Este conceito foi traduzido amplamente como zona de desenvolvimento proximal, principalmente traduções do inglês para o português, enquanto que a tradução de Paulo Bezerra feita diretamente do russo traz o termo como zona de desenvolvimento imediato. Optamos pelo termo zona de desenvolvimento iminente, tradução feita do russo por Zoia Prestes “pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que imediatismo e da obrigatoriedade” (PRESTES, 2012, p. 205).

Não há um sentido em si mesmo esse conteúdo, senão uma criação resultante de interações *face to face*, dialógica, quanto de suas relações com signos e outros sentidos que circulam nas tessituras sociais, como trataremos mais adiante.

O que está posto é que este movimento de significados estruturais do conhecimento ganha dinamicidade na prática educativa que se realiza como forma criativa, com sentido, sob pena de configurar-se como uma espécie de alienação epistemológica, o conhecimento por si só, meramente reprodutivo e, assim, a perda do sentido ontológico do conhecimento para o sujeito.

Evidentemente que em nenhuma das situações criativas (memória e imaginação que para Vigotsky são fundamentais para o sentido de transformação da ação humana) e reprodutiva (memória-repetição) perdem o apanágio de ontológico, porque reflete a dimensão de consciência e realização social do professor (seu trabalho) e dos alunos (trabalhos dos alunos no entendimento da prática docente e do conteúdo da mesma), de fato (criativo-reprodutivo) determinam o grau de humanização e desumanização do trabalho e dos sujeitos envolvidos nesta relação, por isso mesmo, sempre ontológica. A perda de sentido ontológico é para o ser, que de forma autômata reproduz o léxico sem compreender sua capacidade categorial, ou seja, sem dar conta de sua capacidade explicativa do real.

Há uma diferença central entre o léxico e a categoria:

As categorias podem ser definidas como instrumentos universais de análise dadas suas mediações materiais na existência humana. As categorias não encerram uma perspectiva de tempo cronológico em si, mas de tempo histórico-teórico, uma representação relativa da e na realidade humana. Assim, estes instrumentos não engendram uma realidade, como concebia Kant de característica essencialmente subjetiva e é neste sentido que Marx & Engels, em *Ideologia Alemã* conferem uma crítica a esta concepção idealista apontando a função prático-social de determinadas formas de consciência, independentemente de serem falsas ou verdadeiras. Engendradas objetivamente pela realidade, referem-se a uma construção teórica do pensamento humano sobre a materialidade da natureza humana, em sua essencialidade. A dimensão não cronológica se estabelece pela concretude do tempo histórico-teórico que



transpassa o tempo cronológico, ou seja, as categorias são construídas à luz da existência humana e das formas de pensar sobre esta existência. Numa palavra: as categorias são concretudes histórico-teóricas em um tempo cronológico segundo determinado estágio de desenvolvimento humano. Em Marx, “as categorias são formas de ser, determinações da existência” (MARX, 1983, p.189), o que implica não se constituírem a partir de “conceitos abstratos”, ao contrário sua dimensão prático-histórica é que permite a elaboração conceitual, como representações ontológicas da realidade (...) As categorias não apresentam existências independentes ou formas naturais e linearmente “históricas” são, efetivamente, mediadas por condições concretas de existência e do pensamento sobre esta mesma existência. (SOUZA, 2008, p. 15-16).

As categorias são fundamentais para o processo de construção de significado e sentido, em uma prática intencional a qual considera a humanização e o fato de que a consciência da realidade se estabelece pelo conhecimento da realidade, sua abstração, sua capacidade interpretativa como conteúdo do real o que se distancia do cotidiano, da experiência imediata, na mesma medida em que o abarca (história individual e história social)

O cotidiano é o particular, mas tal elemento como ponto de partida e ou de chegada, pouco importa, importa como é capturado e ou confrontado como elemento de reafirmação ou confrontação emancipatória, o encontro com o seu real. O cotidiano é subjetivo, individualizado, por isso não representa o conteúdo escolar que é social, objetivo e generalizável. O cotidiano é uma experiência vivida e necessita ampliar sua escala de compreensão e representação, conduzindo sua apreensão para a vivência (*perejivanie*). O cotidiano é a experiência individualizada e a vivência é a realidade social compartilhada, e só pode sê-lo por processos de mediação. O conceito de vivência (*perejivanie*) em Vigotsky (2010) é a unidade capaz de explicar o desenvolvimento da consciência humana na relação com o meio social. Segundo Toassa (2011) *perejivanie* deriva do par de verbos russos *perejit* e *perejivát*, ambos originários do verbo *jit* (viver).

Este conceito se distancia da experiência uma vez que esta última se remete às situações pelas quais o indivíduo passa e que nem sempre

impactam seu desenvolvimento, podem ser apagadas da memória não sem adquirirem expressividade no desenvolvimento, não constroem sentidos e significados. Por outro lado, vivenciar, segundo Jerebtsov (2014) *pere-jivat* significa perpassar a vida, coloca-se permanentemente no caminho e opera no processo de reformulação de ser, no fluxo da vida, e não vivenciar - *perejit*, significa algo não vivido.

A tomada de consciência sobre a realidade se estabelece, portanto, na ressignificação do conhecimento/conteúdo com sua vivência que conduz o sujeito ao processo de liberdade, de emancipação (objetual-material). Esta liberdade é possível em termos concretos da existência humana, por meio da unidade estabelecida entre abstrato-negativo (negação do real existente) e concreto positivo (teleologia).

Este dinamismo se realiza por meio do movimento abstrato-negativo, revela a conquista de um conhecimento de modo que o sujeito apresenta novas leituras sobre a realidade, negando assim a ideia que se tinha antes. Este movimento configura a consciência no processo de atividade transformadora e objetiva, portanto guarda o processo de libertar-se de determinações limitativas. Simultaneamente em função do abstrato-negativo, há uma proposição concreto-positivo com uma nova teleologia, pois os sujeitos passam a ter novos conhecimentos e suas estruturas cognitivas já não são mais as mesmas antes do movimento abstrato-negativo. O sentido concreto-positivo trata-se de uma objetivação do sujeito sobre sua realidade social (MARKUS, 1974), uma vez que os sujeitos, a partir do movimento abstrato-negativo, apresentam novas reflexões sobre a base material, e essas novas bases intelectivas movem os sujeitos para outra perspectiva de ação, uma nova teleologia. Essa é a essência da práxis.

Assumimos aqui que estes movimentos intelectivos (abstrato negativo e concreto positivo) se consubstanciam na lógica do ensino e da aprendizagem, no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, na construção da vivência.

O conteúdo na formação docente ganha funções histórico-sociais em sua trajetória de apropriação, ganha intrinsecamente a perspectiva de um

de vir, que se materializa ou não em um novo sujeito humanizado. Este processo Marx (1985) explica por meio da relação entre o reino da necessidade e o reino da liberdade, no sentido de que conhecimento-apropriação da natureza e dos processos de trabalho, e da tecnologia, como reflexo deste último em dado tempo histórico, se referem ao grau de liberdade que o homem assume ao romper com as necessidades mais estruturantes da vida cotidiana, e essa não é uma relação fisiológica do homem, ultrapassada, essa é uma dimensão de consciência sobre o mundo, esse é o grau de liberdade do sujeito.

Assim, essa liberdade resulta, pois do movimento de distanciar-se de seu próprio cotidiano e simultaneamente convertê-lo em objeto de sua atividade (intelectual) e negar esta realidade (abstrato negativo) a partir da estruturação de novo significado aos conteúdos (concreto-positivo) e dotá-los de novo sentido ao real (de vir). O concreto positivo assoma-se nesse processo de resignificação/apropriação e de construção de sentidos, que orienta para uma prática emancipadora.

a liberdade, bem como sua possibilidade, não é algo dado por natureza, não é um dom concedido a partir do alto e nem sequer uma parte integrante – de origem misteriosa – do ser humano. É o produto da própria atividade humana, a qual (...) termina por ter consequências que ampliam, de modo objetivo e contínuo o espaço no qual a liberdade se torna possível”. (LUKÁCS, 2007, 241).

A partir das considerações de Goergy Lukács é que se torna oportuno mencionar nossa divergência em relação à interpretação de Claude Raffestin (1993) acerca de espaço e território. Para o eminente geógrafo francês, professor da Universidade Genebra (Suíça), o espaço seria a primeira e o território a sua segunda prisão do homem. Ao contrário compreendemos que o espaço é a projeção humana em sua incursão histórica e o território, como processo de apropriação do espaço, a manifestação concreta de sua relação de poder, poder é trabalho. Como também afirma Raffestin, no trabalho de apropriação material/simbólica estes elementos estão imbricados (matéria-consciência), assim é o constructo de sua liberdade. A constituição territorial é a expressão espacial do trabalho livre e, portanto,

o território apenas se expressa como trabalho livre. O território não se configura como prisão, trata-se de expressão de liberdade e tal espacialidade só pode se configurar como prisão na perspectiva do trabalho alienado. Neste caso, esta espacialidade não deixa de se configurar como território, mas se expressa como território de outrem, porque se erige sob as relações de poder daquele que se apropria do trabalho expresso em determinada espacialidade. O trabalho alienado tem unidade dialética, a alienação territorial. Neste sentido é que concordamos com Oliveira (2003) quando afirma que o território é a expressão concreta da luta de classes.

Imperativo destacar que se a apropriação do espaço a consolidação do território se realiza como novo significado do trabalho em determinada espacialidade, não é diferente o processo pedagógico em que o novo significado construído ao conteúdo não é aleatório, mas consiste no trabalho do professor na transmissão de conhecimento<sup>9</sup> (sem nenhum peso a essa palavra), transmite-se o arcabouço conceitual, o constructo social da humanidade sobre o mundo, em uma dimensão proximal que se integra ao pensamento e se reflete em apropriação, significação e formação de sentidos para o aluno-professor.

O nível de conhecimento alcançado pelos sujeitos sociais (professores e alunos) na relação pedagógica determina o grau de alienação/emancipação dos mesmos. Assim, quanto menor é a apropriação do conhecimento, a compreensão dos níveis de apropriação/humanização da natureza e das relações humanas e da riqueza socialmente produzida (material e espiritual – ética, estética, filosófica, religiosa, entre outras) maior é o nível de desumanização. Desta feita, a dimensão concreta da luta humana nunca é a necessidade, ou somente ela, mas fundamentalmente a liberdade (para

---

9 Consideramos o argumento de Young (2007, p. 1293) de que “a ideia de educação como transmissão de conhecimento, com certa razão, tem sido duramente criticada por pesquisadores da área da educação, especialmente sociólogos educacionais. Mas o meu argumento é que falta nessas críticas um ponto crucial. Elas focam o modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem implícito na metáfora da “transmissão” e sua relação com uma visão bastante conservadora da educação e dos propósitos das escolas. Ao mesmo tempo, nessas críticas, esquece-se que a ideia de escolaridade como “transmissão de conhecimento” dá à palavra transmissão um significado bem diferente e pressupõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento.

os reformistas), porque quanto maior for o seu sentido, maior é a objetivação humana em direção à sua emancipação (sempre um novo devir).

## **5. Formação como relação social**

Partimos aqui do pressuposto de que a relação social de aprendizagem é também um processo de formação do professor. A formação é a expressão do constructo do ser social e tal processo só se realiza, em sua plenitude, pelo conhecimento do real na relação com o outro, a formação do professor se estabelece como relação pedagógica. Este terceiro ponto acerca da formação nos impele de imediato a retomar uma consideração fundamental: o processo de proletarianização do professor exige clareza de seu papel emancipador e a condição de trabalho alienado implica na anulação recíproca (professor e aluno) do desenvolvimento da aprendizagem.

Tal sentido de anulação se materializa na alienação das condições objetivas de vida, de reprodução material e espiritual (formas de consciência social, jurídicas, filosóficas, artísticas, religiosas), que tratamos em algumas passagens como simbólicas. Esse processo que demarcamos como alienação é o que Marx explica como um momento onde os homens perdem-se a si mesmos e a seu trabalho no capitalismo. Para Marx (1985) as relações de classe são alienantes, pois o trabalhador assalariado se encontrava em uma posição de barganha desigual perante o capitalista (empregador), ou perante o Estado que tem sua forma mais complexa na formação e na reprodução do valor no capitalismo. (MASCARO, 2013).

Na medida que a produção é apropriada por parte de um segmento social distinto daquele que produz, tem-se a alienação. A contraposição entre trabalho e sua apropriação alcança o grau máximo, quando a constituição material do trabalho se transforma em seu oposto, sua dominação.

o imperativo do tempo do capital predominante no processo de reprodução material afeta diretamente não apenas as relações estruturais de exploração da sociedade de classes como um todo, mas impõe ao mesmo tempo seus efeitos negativos e humanamente empobrecedores sobre cada aspecto da

atividade material e intelectual no tempo de vida dos indivíduos particulares (MÉSZÁROS, 2007 p. 302-303).

Estas condições explicativas da alienação dos trabalhadores fabris é que aproximam nossas análises da condição particular do professor como proletário. Por sua vez, nossa compreensão é de que o professor não é um proletário *stricto sensu*, porque não é um produtor de mercadorias, ainda que os homens sejam assim inseridos (coisificação) nas relações sociais de produção. Como não se trata de um produtor de mercadorias seu grau de alienação/individualização se distingue das condições de produção de um proletário fabril, sua diferenciação no processo de realização do valor no capitalismo não impede sua proletarização, principalmente porque suas condições de reprodução social são as mesmas e também atinge um nível de alienação, talvez mais profundo e de maior prejuízo social.

O professor é por si só um sujeito social complexo e se considerarmos que as condições de um proletário fabril são os resultados de suas relações sociais de produção, ao observarmos as relações sociais no trabalho docente verificamos o quanto seu grau de alienação é mais perverso, pois para o proletário fabril a reificação é a mercadoria, para o professor é a relação social de aprendizagem que se reifica, a relação social se transforma em mercadoria e destitui de sentido seu trabalho.

A dimensão perversa se revela no apontamento de Lukács (2007, p. 229) pois se toda “atividade laborativa surge como resposta que busca solucionar o carecimento que provoca” a ordem do trabalho é para dar conta daquele carecimento e conseqüentemente aponta a direção que o trabalho deve tomar. Assim a finalidade do trabalho, a dimensão teleológica do trabalho, está dada inicial e finalmente pelo carecimento que provoca. O homem

torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los. (LUKÁCS, 1978, p. 05)

Neste sentido se expressa a perversidade da alienação docente, uma vez que a carência (formativa) antecede seu trabalho como qualquer lógica de produção, mas sua não consecução enquanto trabalho consciente (a negação teleológica) amplifica o grau de carência, porque ela não se realiza na relação pedagógica. Diante do elevado grau de coisificação da própria relação de aprendizagem, da perda de sentido formativo pergunta-se: Quais questões o professor se coloca hodiernamente como necessárias de seu trabalho?

Ao considerarmos que o homem de alguma forma é afetado pelo seu trabalho a dimensão de consciência impõe, a cada momento, novas questões a serem respondidas e estas geram novos conhecimentos, novas necessidades, cada vez mais humanas, novas questões implicam em maior complexidade do trabalho livre e criador, em maior humanização (LUKÁCS, 2007).

Considera-se, portanto, que o trabalho hominiza e humaniza o ser. A coisificação das relações sociais anula a trajetória de hominização e humanização, este último que se materializa como papel social essencial da educação. Como tal processo se realiza quando o sujeito social se torna na relação emancipadora a própria negação de si e do outro? Este é um ponto central da perversidade do trabalho docente alienado, ele se projeta no outro, nos estudantes.

Do ponto de vista de Marx (1985) as alienações referentes ao gênero humano estão solidificadas no estranhamento do trabalho, ou seja, o conjunto das determinações que dizem respeito a privação, o alheamento de sua condição de sujeito, a insuficiência sócio-histórica das expectativas pessoais.

Saviani aponta uma perspectiva de separação entre o trabalhador fabril e o trabalhador da educação:

Determina-se a natureza da educação no âmbito da categoria “trabalho não material”. Para melhor compreensão desse conceito (...) se esclarece a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo, bem como entre produção material e não material, distinguindo-se na produção não material duas

modalidades: aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do ato de produção; e é nesta segunda modalidade que se localiza a educação. (SAVIANI, 2011, p. 6).

Neste caso compreendemos a educação na forma como aponta Saviani, como trabalho não material, mas não assumimos aqui a educação como um resultado mediato e ou imediato do trabalho docente considerando-o como produtor e o processo de ensino-aprendizagem como produto.

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (SAVIANI, 2011, p.12).

Nossa compreensão é de que o professor não é um produtor de aula e a aula não é um produto consumível, a aula não é uma mercadoria-objeto apropriável, consumível, quando se torna mercadoria-objeto perde sua essencialidade de humanização. A aula não se trata de um produto em consumo, mas de uma relação social em processo e neste sentido a “gravação” de uma aula é apenas uma “narrativa”, um discurso, sem a mediação, condição essencial de uma relação. Neste ponto manifestamos mais uma discordância das teorias pós-modernas de figurar todos os processos sociais como narrativas particulares, o que reforça o subjetivismo e a fragmentação. A ideia de que as narrativas passam a ser objeto e centralidade dos fenômenos determina uma lógica de pulverização de verdades, de tal forma que todas as narrativas se colocam como expressões concretas do real, sem identificar os níveis de mediação e de complexidade que elas expressam. No arcabouço de narrativas as “verdades” se multiplicam, se sobrepõem e perdem sentido. Adquire a narrativa nesta lógica de sobreposição o “status” de pós-verdade, de não verdade, o que compromete o sentido de apreensão dos elementos centrais, das determinações de uma realidade social.



Tal perspectiva de antinomias reforça a lógica de mercadorias e da educação como um serviço-mercadoria. Considera-se que Saviani parte efetivamente de uma perspectiva epistemológica, como o conhecimento se efetiva, e não ontológica, o que é o conhecimento. Neste caso, efetiva-se a compreensão de que se trata de constructo social, portanto se realiza como relação social, sua apreensão não pode ser diferente. Assumimos, assim, o processo de ensino-aprendizagem como uma relação social e, por isso reafirmamos que a alienação do professor se torna mais perversa e mais complexa, porque se coisifica o próprio processo de trabalho em si, aprofundando a negatividade da alienação do trabalho docente, considerando que um trabalho alienado rompe com qualquer possibilidade de superação e realização do ser social.

A lógica produto-consumo é a razão de intensificação da reificação e Marx (1982, p.8) esclarece que a

produção é, pois, imediatamente consumo; o consumo é, imediatamente, produção. Cada qual é imediatamente seu contrário. Ao mesmo tempo, opera-se um movimento mediador entre ambos. A produção é mediadora do consumo, cujos materiais cria e sem os quais não teria objeto. Mas o consumo é também imediatamente produção enquanto procura para os produtos o sujeito para o qual são produtos. O produto recebe seu acabamento final no consumo.

Com base nestas considerações Mészáros, em seu livro *A Teoria da Alienação em Marx*, (2006, p.190) afirmou que “quanto mais limitada a gama, mais pobre será a intensidade de satisfação, o que por sua vez resulta num novo estreitamento da gama”. A relação pedagógica não tem esta correlação quanti-qualitativa imediata e o próprio Marx (2004, p.110) nos apresenta uma perspectiva sensível ao processo de educação:

a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, (...) para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um

objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai meu sentido.

O que está posto é que o processo pedagógico como relação social tem sentido para o professor e para o aluno quando se torna objeto e dá sentido às suas forças essenciais, subjetivas. O sentido da educação engendra um dever que se amalgama ao sentido de vida dos sujeitos, o que denominamos de latência da educação, e ela está dada antes de seu término. A reprodução de um conhecimento não engendra novos conhecimentos sobre o mundo objetivo. O conhecimento é atividade humana própria, “comum e regular, que permite e cria realidades e ideias. Ele atua como ascensão do entendimento e como vínculo com aquilo que poderia ser considerado ou não externo a um sujeito. O conhecimento define a experiência, alimenta-a, dá-lhe substância”. (GARRIDO PEREIRA, 2013, p. 201)

Destaca-se que no processo de trabalho fabril, no trabalho de produção de mercadorias, o grau de alienação não apresenta nenhuma vinculação com a qualidade da mercadoria e, neste sentido, a deterioração do trabalho docente não se remete à deterioração de uma mercadoria, mas na deterioração de uma relação social e, por sua vez, do trabalho para si. A radicalidade deste estranhamento é a própria negação do trabalho no capitalismo<sup>10</sup>.

Este grau de alienação, de perda de sentido humano (VIGOTSKY, 2010) no trabalho docente que se expressa unicamente como relação social, essa coisificação do processo de ensino-aprendizagem, se reflete no comportamento da indiferença em relação aos estudantes e se constitui na marca do distanciamento dos sujeitos sociais e da forma como passa a lidar com o trabalho.

---

10 Isso implica em responder porque nestes momentos de flexibilização do trabalho a atividade docente tem sido objeto de ataques múltiplos em todas as sociedades capitalistas. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgou uma pesquisa realizada em que 12,5% dos professores ouvidos no Brasil afirmaram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana. O Brasil ocupava a primeira posição dos 34 países pesquisados seguido da Estônia, com 11%, e a Austrália com 9,7%. Na Coreia do Sul, na Malásia e na Romênia, o índice é zero (FERNANDES, 2014). Mas tal processo se reverbera de forma mais violenta e ganha sentido objetivo nas manifestações das lideranças políticas de extrema direita.

Duarte (1998) explicita essa transformação qualitativa e quantitativa do trabalho educativo que se transfigura em salário e não se realiza como práxis social de um ser criador, elaborador e transformador de novas significações sobre o mundo e sobre a realidade para si e para os estudantes. Consolidando a perda de sua finalidade emancipatória, de produção da humanidade.

Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro o mais óbvio é o do que trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. (DUARTE, 1998, p.88).

Devemos considerar o desenvolvimento e natureza humanos, o que nas palavras de Vigotsky (2010, p. 697-698) significa dizer que “o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade”.

A reificação (coisificação) que segundo Lukács (1979) se constitui em um processo no qual a atividade humana (trabalho), em sua própria subjetividade, está sujeitada e identificada cada vez mais ao caráter inanimado, quantitativo e automático dos objetos-mercadorias que produz, faz compreender que o trabalho perde o sentido de criação e ratifica uma fragmentação metabólica (nossa capacidade de transformar a natureza e nossa própria natureza nos humanizando) entre seu ser, a natureza e os outros homens. A característica central de suas ações e de sua subjetividade são a fixidez, o automatismo, a passividade frente as condições socio-históricas, rompendo sua autonomia e autoconsciência.

Neste sentido que afirmamos que a trajetória de proletarização do professor é de maior complexidade quando resulta alienada, porque como vimos o professor não é um proletário comum. Assumimos um enfrentamento teórico com diversas correntes críticas, que transitam como nós no materialismo histórico-dialético. O trabalho do professor e suas formas de

luta e resistência não configuram apenas a proletarização no sentido de ter um lugar como base de classe social, transcende a essa determinação de classe para si, porque sua destituição representa a perda de sua função social-histórica e enquanto ser destituído perde também a capacidade de sinalizar sua trajetória emancipadora para outros trabalhadores, principalmente quando no conjunto de classe alienada os demais trabalhadores não reconhecem nele a capacidade operatória cotidiana de um novo devir.

A latência do seu trabalho é combatida sobretudo pelos trabalhadores alienados, ou seja, o trabalho docente elabora o novo antes de assumir existência efetiva, e isso explicita que sua negação social transcende a classe a qual pertence.

Não significa dizer que tal processo não se realiza frente ao proletariado fabril e seu aniquilamento na máquina-ferramenta. O processo de alienação do trabalhador (do trabalho material) se concretiza na subsunção do seu fazer como mercadoria (mimetiza o trabalhador à máquina-ferramenta) a quebra da máquina é seu descolamento e possibilidade de ruptura de alienação porque há um bloqueio da produção material e simbólica, a quebra do fetiche e sua representação de dominação (a mercadoria). A questão é que o professor é destituído de si ao se tornar “máquina-ferramenta”, considerando que dado o grau de alienação ele não se integra, não se mimetiza em máquina-ferramenta no processo de produção. Trata-se da máquina-ferramenta excluída do processo de produção reunindo particularidades centrais.

A primeira particularidade se refere à lógica da fábrica. Diferentemente do proletário fabril que se objeta com a quebra da máquina-ferramenta, para o professor esta ação contraditoriamente significa reforçar o projeto destrutivo da escola, pois implica em traduzir negação formativa, o que torna imperativo que o professor tenha clareza das formas de luta e como ratificam a perda de lugar da escola no universo dos trabalhadores e da sociedade em geral. Para o professor romper com a escola e com o trabalho não significa parar a produção, mas acelerar a produção e a reprodução dos níveis de afastamento de compreensão do

processo de concentração da riqueza social (material e espiritual-simbólica) engendrando maiores danos aos trabalhadores e à sociedade. Ao professor não cabe, por exemplo, o discurso simplista de que “greve traz prejuízos a todos”, porque estes prejuízos são diferenciados e específicos, e não há avanço se a luta não estiver referenciada em novo paradigma de sociabilidade e emancipação.

A análise evasiva, a assertiva simplista de que “o prejuízo deve ser de todos”, requer uma releitura dos processos de resistência dos professores, evidenciando como nesse embate importa construir outros mecanismos relacionais não permitindo o afastamento e ou negligência de seu papel formativo.

A palavra afastamento assume nesse momento uma centralidade absoluta, uma certa proeminência. O professor em nenhuma hipótese pode negligenciar seu papel formativo, pois no processo de luta emancipatória esse sujeito deve ter clareza de sua centralidade na relação com o mundo, a mediação da ação constitutiva da hominização para a humanização, que reflete a direção, o sentido de sua atividade (trabalho).

A negligência na relação pedagógica é o extremo da negação de seu próprio processo formativo. Um processo que é científico e político o que implica em reconhecer que o domínio de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais se consubstanciam na capacidade mediadora do professor com os alunos para entendimento do real concreto. Estes três elementos encerram o conhecimento científico e fundam o trabalho do professor. A sua realização resulta na exposição social do sujeito-professor e são reveladoras de sua concepção histórica de homem, de sociedade, de mundo, mas também de sua dimensão ética, pois definem sua intencionalidade no trabalho pedagógico, definem sua relação consigo mesmo e com o outro.

O eu e o outro não são dimensões funcionais de uma tarefa e ou ação na escola, na sala de aula, são relações sociais que se realizam nessa espacialidade e a transcende, tornando o trabalho docente a porta de existência

real de si e do outro no mundo, na sociedade, na construção de si e do outro na genericidade humana.

Para Marx o homem genérico é tão somente quando “se relaciona consigo mesmo como gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como um ser universal, por isso livre” (MARX, 2004, p. 83-84). Segundo Mészáros um ser genérico (*gattungswesen*) é aquele que “tem consciência da espécie a que pertence, ou dito de outro modo, um ser cuja essência não coincide diretamente com sua individualidade” (2006, p. 80).

A genericidade humana é o projeto político de intencionalidades do professor, a unidade teleológica do trabalho docente, ainda que ele não a perceba. A formação do professor, partindo da ideia de que ela própria também consiste em relação pedagógica, exige reconhecer que o conhecimento científico operado no processo pedagógico de desenvolvimento e aprendizagem é que resulta na construção do sujeito para além de sua cotidianidade e de sua subjetividade, operando em uma dimensão social complexa determinando os níveis de desenvolvimento social dos sujeitos. Cumpre-se a intencionalidade da humanização e a ampliação do conhecimento do cotidiano para o científico.

Vigotsky (1991) aponta que a relação entre o eu e o outro não são abstrações, são mediações concretas, reais, não se trata de interações frente a frente, o eu e o outro não são figuras físicas confrontadas, mais do que tudo são e se colocam como representações de códigos sociais, de práticas sociais dos sujeitos e do conjunto da sociedade. Em uma explicação muito pontual a negligência do professor é o resultado de um aluno no processo de vestibular, sua negação de futuro, o tolher antes de sonhar porque não lhe foi permitido.

Quando essa dimensão concreta se perde nos subjetivismos interpersonais há a imposição de obstáculos cognitivos, impedindo que se percebam como partícipes e pertencentes de todo um complexo social, reduzindo suas capacidades apropriativas do todo complexo e das objetivações genéricas que dele decorrem e reafirmam o sentido de liberdade.

As objetivações genéricas implicam na formação social dos sujeitos, por isso desconstruímos o conceito de meritocracia, pois quando o professor tem efetivo domínio conceitual constitui potência de domínio por parte dos estudantes e se materializa uma relação social, que se expressa no desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos, sobre si e sobre as dimensões orgânicas e inorgânicas do mundo.

Inorgânica porque o sujeito social amplia e estende sua natureza para o conjunto natural ao qual pertence e dele não se dissocia, reduzindo seu grau de afastamento e alienação. Quanto mais o homem amplia sua cultura e seu conhecimento mais este ser se realiza enquanto natureza, simultaneamente, quanto mais estende suas relações sociais (organicidade no mundo dos homens), ou seja, mais estende a compreensão e apropriação dos conteúdos da cultura, mais amplia sua humanização e por conseguinte suas objetivações genéricas.

Significa, portanto, considerar as afirmações de Agnes Heller (1970) quanto a totalidade social nunca ser apreendida por um indivíduo, pelo seu mundo particular, pelo seu cotidiano, unicamente por sua perspectiva subjetiva, mas sim que o desenvolvimento desse ser se realiza na totalidade social e ela deve ser apreendida. Este é o sentido do trabalho (atividade) do professor que tem plena e absoluta responsabilidade sobre o conhecimento necessário à apreensão dessa totalidade.

Somente o professor que tem clareza do sentido de seu trabalho pode mediar conhecimentos e mobilizar seus alunos na direção do ser genérico, apropriando-se da totalidade social. Quanto mais limitada é a relação social pedagógica mais limitada é a trajetória de genericidade dos estudantes e dos professores, maior é o grau de alienação desses sujeitos, menor a capacidade de emancipação e liberdade.

### **Considerações finais**

A formação docente está pautada em questionamentos constantes acerca da realidade e a prática em sala de aula, o que envolve aspectos

referentes ao currículo, aprendizagem, metodologia entre outros. Os estudantes nos cursos de licenciaturas ao realizarem seus estágios nas escolas retornam à universidade com muitas questões, as quais requerem modos de análise que extrapolem o imediato e o sensível, aquilo que é percebido ou vinculado nas mídias.

Assim, nossas práticas nos cursos de licenciatura estão pautadas nas questões: Como as correntes pedagógicas orientam a prática docente em sala de aula? Como tais processos se confundem com estereótipos e modelos de conduta e como certas atividades são rotuladas à priori e fixadas a determinadas correntes? Como as correntes são estabelecidas no tempo, ainda que se reconheça processos mais ou menos hegemônicos ao longo da História da Educação?

As práticas docentes nas universidades que objetivam a formação de professores conscientes de suas práticas demandam desenvolver os elementos do ensino enquanto método para a constituição de um professor pesquisador, ou seja, os fatores referentes ao sujeito social e sua dimensão de classe, o currículo escolar de Geografia e sua dimensão de mediação e intermediação, a constituição da aula e a unidade trabalho-teleologia.

O fazer professor exige estudos e reflexões teóricas sobre as práticas, de modo que se pode conhecer as bases do currículo e criar condições de aprendizagem frente a realidade. A unidade formada por teoria e prática na prática docente revela a formação consciente da relação atividade-teleologia, a qual pode ser expressa pela concepção de uma sequência didática planejada tomando como estrutura os conceitos que compõem o conteúdo escolar e as metodologias de ensino.

O conteúdo torna-se um “objeto” prático-teórico e de intervenção do professor, pois consiste em uma mediação concreta das relações sociais, expressas no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, ao longo da formação do professor, o ato de estudar, tendo como estrutura as relações entre saberes pedagógicos e geográficos, revela-se como essencial da profissão professor.



## Referências

BERGER, G. **Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional**. Lisboa: Porto Editora, 1991.

CARLOS, A. F. **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

CASTELLAR, S. M. V.; JULIASZ, P. C. S. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial 2017. p.160-178. 2017. Disponível em < <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4779/2427>>

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**, n.44, p. 85-106, abr./1998.

FERNANDES, D. **Pesquisa põe Brasil em topo de ranking de violência contra professores**. 2014 Disponível em: [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140822\\_salasocial\\_eleicoes\\_ocde\\_valorizacao\\_professores\\_brasil\\_daniela\\_rw](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140822_salasocial_eleicoes_ocde_valorizacao_professores_brasil_daniela_rw). Acesso em 27 ago. 2018.

FRANK, R. H. **Success and Luck Good: fortune and the myth of meritocracy**. Princeton: Princeton University Press, 2016.

GARCIA, G. M. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 51-76.

GARRIDO, M. Conhecer e aprender o espaço: considerações prévias a um processo de intervenção pedagógica. In: CAVALCANTI, L. de S. **Temas da Geografia na Escola Básica**. Campinas: Papirus, 2013. p. 199-217.

GIROTTI, E. D. (Org.) **Atlas da rede estadual de educação de São Paulo**. Curitiba: CRV Editora, 2018.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

JEREBTISOV, S. Gômel a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da Teoria Histórico-Cultural de L.S. Vigotski. **VERESK**

- (Cadernos Acadêmicos Internacionais), Brasília: UniCEUB, v.1, p. 7-27, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/235/5750/6/Veresk.pdf>. Acesso em 20 dez. 2018.
- JULIASZ, P. C. S. **O Pensamento Espacial na Educação Infantil**: uma relação entre Geografia e Cartografia. 2017. 260 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- LIBANEJO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LONGAREZI, A. M. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 1, n. 1, p. 187-230, jan./abr., 2017.
- LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: **Temas de Ciências Humanas**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.
- \_\_\_\_\_. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais em Marx. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.
- MCLAREN, P. Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.9-41.
- MÁRKUS, G. **Marxismo Y Antropologia**. Barcelona: Editorial Griyalbo, 1974.
- MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2015.
- \_\_\_\_\_. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 52, p. 287-300, set./2013.
- MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo. Martins Fontes, 1983.

- \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- \_\_\_\_\_. **O capital**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Para a crítica da economia política**. Tradução de Edgar Malagodi et al. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MASCARO, A. **Estado e Forma Política**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 7ed. Campinas: Papirus, 2003.
- MOREIRA, R. **Geografia e práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográfica**. São Paulo: Contexto, 2012.
- NÓVOA, A. O professor e as histórias de sua vida. In.: \_\_\_\_\_. (Org.) **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora. 1992. p. 11-29.
- OLIVEIRA, A. U. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. **Revista Terra Livre**, São Paulo, v. 21, n. 21, p. 113-156, jul./dez. 2003.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**: traduções de Lev Semiovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.
- RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SILVA, L. R. **Do senso comum à geografia científica**. São Paulo: Contexto, 2004.
- SOUZA, J. G. A questão indígena: acumulação por espoliação e monopolização do território (A economia política do agronegócio). **Prima f@acie**. João Pessoa, v. 12, n. 22, ano 12, p. 1-42, jan/jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Limites do território. **Agrária (São Paulo- On line)** n. 10-11, p. 99-130, ago./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Questão de Método:** a homogeneização do território rural paulista. 2008. 172 p. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias/UNESP, Jaboticabal. 2008.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus, 2011.

VIGOTSKY, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

## Capítulo 2

### **Formação continuada de professores: tendências na produção e práticas**

*Alexandre Gonzaga dos Anjos*<sup>1</sup>

*Carina Alexandra Rondini*<sup>2</sup>

#### **1. Introdução**

A formação continuada tem sua principal justificativa na compreensão de que traz grande potencial de aprimorar as estratégias didáticas dos professores, permitindo não só ensinar melhor, como também contemplar um maior número de estudantes, favorecendo assim ideais democráticos e inclusivos, pois, no cotidiano educativo surgem situações das mais diversas que, a despeito das generalidades, ou mesmo da exterioridade do contexto escolar enquanto origem – como no caso das transformações advindas de reformas educativas – assumem sempre certo grau de singularidade no caso concreto.

Tais situações demandam discernimento para que sejam abordadas da melhor maneira possível. Neste sentido, as ações empreendidas pelos professores precisam ser elaboradas conceitualmente, teorizadas e preferencialmente compreendidas a partir das ciências da educação sob pena de uma prática balizada no senso comum, que não só torna o trabalho docente desprovido de atributo que o distingue como tal, como também,

---

<sup>1</sup> Unesp/Bauru - a.gonzaga@hotmail.com

<sup>2</sup> Unesp/Ibilce/São José do Rio Preto - carina.rondini@unesp.br

de maneira ainda mais danosa, não permite a superação da questão posta ao professor pelo trabalho educativo (TARDIF, 2002; ANDRADE, 2005).

Avançando nesta discussão, Tardif (2002) coloca que o real saber docente não só é apropriado e efetivo para lidar com a situação educativa que se apresenta, como também habilita o professor a justificar - a partir das ciências da educação, portanto, conceitualmente - o uso das ações que adota. Em suma, o professor deve dispor de consciência teórica sobre sua práxis, sabendo não só como e para que agir, como também por que adota uma prática e não outra. Este tipo de conhecimento ainda carrega o potencial de gerar o reconhecimento social necessário para que a docência seja vista como uma profissão de fato, dotada de um saber específico, atuando assim, na valorização profissional.

De maneira semelhante, Imbernón (2001) postula que o conhecimento pedagógico também tem origem na estrutura social, integrando o patrimônio cultural de uma sociedade de forma que se transfere por meio de sucessivas interações aos professores. Neste ponto se constrói e se atualiza durante a vida profissional do docente em sua relação com a teoria e prática. Tal conhecimento não é absoluto, indo do conhecimento cotidiano, que comumente denominam de pensamento espontâneo ao saber especializado, que por sua vez, remete menos aos conhecimentos das disciplinas e mais aos processos de transmissão. É este saber especializado que diferencia a profissão e demanda um processo concreto de profissionalização.

Diante destas observações coloca-se como questão por quais métodos tal conhecimento pode ser alçado. Imbernón (2001), ao discorrer sobre a formação continuada e o seu papel de fomentar a inovação às práticas educativas dos professores, salienta que o processo se dá de maneira lenta, gradativa e necessita de condições específicas. Para que seja efetivamente útil a formação necessita ter um alto teor de consonância com a realidade do professor. Neste sentido, o autor defende que toda formação deveria ser atrelada a um espaço e tempo de experimentação pelo professor para que assim pudesse colocar em prática, de maneira problematizada e contextualizada, aquilo que foi aprendido. Tais processos de problematização

e contextualização devem ser engendrados na discussão coletiva pelos professores, promovendo novas reflexões e aprendizagens, ao tempo em que criariam espaços de participação e apoio entre os educadores possibilitando um posicionamento mais assertivo e menos desgastante ante os dilemas da educação.

Contudo, o autor salienta que isto nem sempre ocorre. As condições não se desenvolvem perante os inúmeros mecanismos de resistência que o contexto escolar pode apresentar, tais como inexistência de recursos materiais, ambiente de trabalho dos professores com seu respectivo clima e ações de incentivo, vulnerabilidade das políticas do magistério, baixo prestígio profissional, atomização e o isolamento forçados pela estrutura que impedem a experimentação das novas aprendizagens bem como a socialização sempre deficitária, uma vez que as discussões entre pares, etapa fundamental do trabalho coletivo, ficam inviabilizadas (IMBERNÓN, 2001).

Existem ainda os fatores macrossociais, conquanto forças econômicas e políticas atuam sobremaneira nos rumos e confluência da situação educativa de dada sociedade. Neste sentido, vale salientar que a formação docente no cenário Brasileiro, foi historicamente negligenciada pelas esferas políticas. Em termos de políticas públicas propriamente dita, os principais documentos que versam a propósito da formação continuada são a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001) – também reconhecido por PNE – e especialmente a Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005). Na ótica de Galindo e Inforsato (2016), o primeiro refere-se à legislação enquanto os demais promovem efetivamente a institucionalização. Salientam ainda que a lacuna temporal entre a LDB e a criação da Rede Nacional de Formação Continuada foi permeada de total ausência de critérios para se encaminhar as propostas de formação de professores em todos os níveis, tanto em aspectos legais quanto institucionais. Constata-se, portanto, uma história recente de políticas públicas especialmente destinadas à construção e consolidação da formação continuada.

Com a promulgação da LDB de 1996, que tramitou no congresso ao longo de oito anos, a formação continuada foi citada de maneira incisiva. Porém, tendo que aguardar pelo Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999) para que pontos importantes fossem regulamentados (GALINDO; INFORSATO, 2016; SILVA; MEYER; 2015).

A partir de então, a cargo do MEC, um conjunto de outros dispositivos legais regulatórios foi disponibilizado para o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada articulando as três esferas governamentais. Esta agenda conseguiu promover aumento exponencial da formação continuada, explicado em parte, pela possibilidade que se vislumbrava de que pudesse equacionar os problemas da formação inicial do professor e de como estes refletiam na qualidade do ensino (SANTOS; NETO, 2015).

Para Santos e Neto (2015) a Rede Nacional de Formação Continuada, há ao menos em potencialidade, progresso na institucionalização da Formação Continuada, colocando-a numa nova etapa conquanto busca-se consolidá-la uma concepção de atitude investigativa e reflexiva sobre a prática profissional; visa ainda a valorização do próprio local de trabalho como espaço de formação na articulação entre o MEC, universidades (centros de pesquisa) e os sistemas de ensino, podendo estreitar a relação entre formação inicial e continuada ao passo que articula os saberes acadêmicos e científicos produzidos nas universidades com os saberes docentes e os espaços profissionais.

Tal possibilidade não se constatava nos documentos anteriores, que trazem um profundo viés do Modelo Tecnicista arraigado a uma perspectiva de adaptação do professor à dita sociedade da informação, considerando-o como um mero receptor e reproduzidor dos conhecimentos científicos que precisa constantemente se atualizar, mas que tira de cena as temáticas relacionadas às condições em que o trabalho docente se realiza (SANTOS; NETO, 2015).

Dada as diversas forças que atuam historicamente no universo de formação docente, engendrou-se uma pluralidade de concepções e propostas de formação continuada com aspectos constituintes radicalmente



distintos em seus pressupostos, metodologias e objetivos, e que as pesquisas científicas buscam tanto promover quanto avaliar (GATTI, 2016; OLIVEIRA, GUIMARÃES, 2014). Neste cenário, trabalhos que se debruçam sobre a análise das produções acadêmicas ganham sua justificativa como um importante meio de trazer dados e análises que sistematizam e clarificam ao mesmo tempo tanto as principais práticas e programas implementados quanto as estratégias de pesquisa majoritariamente utilizadas, revelando por tal via, os limites e possibilidades para novas investigações.

Entretanto, para que se possa falar da produção acadêmica voltada à formação continuada, se faz necessário compreender que esta estabelece estreita vinculação com a Formação Docente, sendo desta, um subtipo. A produção acadêmica relacionada à formação docente se desenvolveu atrelada ao campo da Didática até a década de 1990. A partir de então, obteve um crescimento exponencial sendo uma das temáticas de maior recorrência no campo das ciências da educação, promovendo reflexões sobre a natureza do trabalho docente, sobre o processo histórico de profissionalização, na explicitação de condicionantes locais que interferem no processo formativo etc. (ANDRÉ, 2010; CUNHA, 2014).

Por tal via desenvolveu condições de ser compreendida como um campo de conhecimento autônomo. Segundo André (2010), tal estatuto se sustenta em cinco indicadores: objeto próprio, uso de metodologia específica, conjunto de cientistas definindo um código de comunicação específico, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

Adentrando a questão dilemática do objeto de estudo, a autora coloca que frente as diferentes formas de enquadre, a definição vem se transformando. Costumeiramente adota-se que o foco da formação docente são os processos de formação inicial e continuada referentes ao ensino e aprendizagem da docência, de modo a melhorar a qualidade da educação

ofertada ao aluno. Porém, recentemente há uma transformação do entendimento sobre a dimensão temporal, considerando que a formação começa a se perfazer antes da graduação, seguindo depois dessa, num contínuo. Todavia, este entendimento refere-se a um modelo idealizado e ainda distante de ser efetivado.

André (2010) salienta ainda que se depreende desta nova concepção temporal uma recente predileção por grandes teóricos da área pelo conceito de *desenvolvimento profissional docente* em substituição as expressões formação inicial e continuada. À ideia de desenvolvimento associa-se a intencionalidade, já que em tais processos se “integram diferentes tipos de oportunidades e experiências *planejadas sistematicamente* para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional.” (ANDRÉ, 2010, p. 175, grifos nossos). A intencionalidade de tais ações visa, em última instância, mas como finalidade precípua, o desenvolvimento dos estudantes. Portanto, ainda que se queira falar especificamente da Formação Continuada – nosso objetivo aqui – a discussão se faz sempre e inevitavelmente atrelada a temática da formação de professores.

Diante disto, objetiva-se apresentar uma revisão bibliográfica narrativa<sup>3</sup> relacionada à Formação Continuada no contexto brasileiro da educação básica quanto às suas tendências de produção referentes à: temáticas abordadas e/ou sobre quais conteúdos pretendem formar; metodologias de pesquisa e aplicação; aportes teóricos de maior utilização. Busca-se ainda recuperar a compreensão da realidade formativa que tais trabalhos captaram tangenciando os fomentos à área que favoreceram a construção de modelos mais eficazes bem como as lacunas que persistiram.

Ao se realizar o levantamento bibliográfico relacionado ao campo da Formação Continuada de professores da Educação Básica no Brasil, constatou-se a existência de três trabalhos revisionais sobre a temática em questão que, apresentando complementaridade na abrangência temporal

---

3 Rother (2007) advoga que a revisão bibliográfica narrativa assume grande importância para a educação continuada, possibilitando rápida aquisição e atualização sobre uma dada temática em curto espaço de tempo.

analisada e aprofundado rigor metodológico, se mostraram profícuos à ampliação da visão panorâmica sobre a produção do conhecimento desta temática e adequados aos questionamentos arraigados aos objetivos aludidos. Os trabalhos selecionados foram publicados no formato de artigos em periódicos revisados por pares, redigidos em português, disponibilizados em livre acesso na totalidade, com data de publicação entre 1997 até 2017, voltados à análise do cenário brasileiro da Formação Docente e se valeram de bases de dados reconhecidas pela sua acessibilidade e expressividade na temática em foco<sup>4</sup>.

## **2. A formação continuada docente: o que nos dizem as pesquisas?**

“Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” Paulo Freire<sup>5</sup>

O Quadro 1 mostra os três trabalhos de caráter revisional que apresentaram complementaridade nos períodos de análise abarcados bem como os materiais analisados e bases de dados das quais provinham. Em seguida, resgata-se as principais discussões<sup>6</sup> que conjuntamente tenham o potencial de clarificar, num contexto cronológico, o papel e relação que a Formação Continuada vem estabelecendo com a Formação Docente, partindo então para as principais temáticas relacionadas à Formação Continuada enquanto produção acadêmica bem como as metodologias mais utilizadas, tanto nas pesquisas científicas quanto nos programas de intervenção e seus desdobramentos na relação teoria e prática.

---

4 Esse texto é recorte de Dissertação de Mestrado empreendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru.

5 FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. (p. 30)

6 Com vistas a diminuir o nível de subjetividade das inferências, a apresentação dos resultados e a discussão adotou procedimentos da revisão sistemática, trazendo dados bibliográficos das publicações analisadas e retomando dados quantitativos.

Quadro 1 – Materiais e períodos analisados pelos trabalhos revisionais.

<b>Primeiro autor (ano)*</b>	<b>Material analisado</b>	<b>Período</b>	<b>Base de Dados utilizada</b>
M. ANDRÉ (1999)	Teses e dissertações de programas de pós-graduação; artigos publicados em 10 periódicos relacionados a área; trabalhos apresentados no GT formação de professores da ANPED.	1990 a 1998 (abrangência total)	Bibliotecas virtuais das universidades; periódicos e site da ANPED
JESUS, D. M. (2011)	Foram analisados 13 textos apresentados no GT 15 – Educação Especial	2000 a 2010	Site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)
BORGES, P. (2017)	18 artigos selecionados de periódicos da área de Ensino de Ciências classificados em estratos A1 e A2	2005 a 2015	Periódicos Capes

Fonte: elaborado pelos autores.

\* Ano de publicação.

O trabalho de André et al (1999) teve como objetivo analisar o estado da arte no que se refere a produção de conhecimento sobre formação docente, abarcando, desse modo, tanto a formação inicial quanto a continuada. Para tal, analisaram e categorizaram em subtemas teses e dissertações defendidas entre 1990 e 1996 em programas de educação do país; artigos publicados em dez periódicos da área do período de 1990 a 1997 e, por fim, os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores da ANPED de 1992 a 1998.

A respeito das teses e dissertações as autoras ponderam que apesar do crescimento exponencial, uma vez que a produção passou de 460 em 1990 a 834 em 1996, a temática da formação permaneceu relativamente estável ficando entre 5.0 e 7.0% da produção discente, passando de 28 trabalhos no primeiro ano analisado para 60 no último, com um montante de 284 trabalhos destinados a temática ao longo do período.

Tabela 1 - Trabalhos destinados a Formação Docente. N = 469

Material analisado	N	Temática	f (%)
Teses e dissertações	284	Formação Inicial	216 (76.0)
		Formação continuada	42 (14.8)
		Identidade e Profissionalização	26 (9.2)
		Identidade e Profissionalização	33 (28.5)
Artigos	115	Formação continuada	30 (26.0)
		Formação Inicial	27 (23.5)
		Práticas Pedagógicas	25 (22.0)
		Formação Inicial	29 (41.0)
		Formação Continuada	15 (22.0)
Trabalhos do GT	70	Identidade e Profissionalização	12 (17.0)
		Prática Pedagógica	10 (14.0)
		Revisão de literatura	4 (6.0)

Fonte: Elaborada pelos autores

Segundo André et al (1999) as teses e dissertações tiveram como delineamentos metodológicos preponderantes o estudo de caso, tomando como objeto um curso, uma disciplina, turma e especialmente o professor. As autoras ressaltam ainda o enfoque subjetivista, especialmente no que se refere aos docentes, no qual são estudadas práticas, crenças, representações etc. Ainda segundo as autoras, tais características levam a conhecimentos específicos de uma realidade local, contudo deixam muitas indagações quando se pensa num cenário mais amplo, principalmente em termos de quais ou como as políticas públicas devem ser engendradas.

A Formação Continuada se manteve como a segunda temática com maior enfoque nos três tipos de publicação (Tabela 1). As teses e dissertações ocuparam-se da análise de propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43.0%), programas ou cursos de formação (21.0%), processos de formação em serviço (21.0%) e questões da prática pedagógica (14.0%).

Dos 30 artigos sobre Formação Continuada analisados 30.0% relacionavam-se a atuação do professor; 23.0% buscaram a concepção dos docentes sobre formação continuada; 13.3% sobre o uso de tecnologias da

informação e comunicação; 10.0% se referiam a relação entre formação continuada e desenvolvimento social; 6.6% ao estado da arte em formação continuada com igual porcentagem aos trabalhos destinados ao Ensino Superior e o papel da pesquisa na formação; 1.0% dos trabalhos tinham as políticas públicas como foco. Cabe ainda recuperar da discussão levantada por André et al que a afiliação teórica dominante dos autores em suas respectivas discussões sobre Formação Continuada é a crítico-reflexiva em suas múltiplas definições, sendo seguida ou complementada pelos enfoques políticos-emancipatório ou crítico dialético (1999).

Os trabalhos apresentados no GT Formação de professores relacionados a Formação Continuada a compreendem como aquela realizada em serviço destacando também a necessidade de estimular o professor a refletir sobre sua própria prática a fim de transformá-la. As autoras trazem como traço comum aos trabalhos a importância de uma formação que se estenda ao longo da carreira tendo na instituição escolar o *locus* privilegiado de realização (ANDRÉ et al, 1999). Os trabalhos da categoria Prática Pedagógica só apareceram nas análises de artigos e trabalhos do GT e ainda ocupando um espaço pequeno dentro destas modalidades de publicação (Tabela 1). Essa categoria dividiu-se em três focos: escola, sala de aula e relação com a sociedade. Como discussões comuns encontradas pelas autoras destaca-se as seguintes: contradições entre a teoria e a prática; a investigação da sabedoria docente e o distanciamento entre a pesquisa e a prática. A discussão sobre as contradições entre teoria e prática também se encontram como enfoque privilegiado nos trabalhos apresentados no GT bem como a apreciação de práticas autoformativas de aperfeiçoamento profissional e análises sobre experiências em sala de aula (ANDRÉ et al, 1999).

Em suas considerações finais as autoras indicam a raridade de estudos sobre o papel das TICs no processo de formação e ainda mais raros os trabalhos que buscaram investigar o papel da escola no atendimento às diferenças e a diversidade cultural. Frisam ainda o excesso de discurso e a

escassez de dados empíricos necessários para referenciar práticas e políticas educacionais (ANDRÉ et al, 1999).

O trabalho de Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) teve como objetivo realizar uma metanálise sobre a produção de Formação de Professor e Educação Especial. As autoras analisaram os trabalhos apresentados no GT15 - Educação Especial da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd), apresentados entre os anos 2000 e 2010.

Embora salientem que de forma tangencial a temática Formação de Professores tenha se apresentado em grande parte dos 131 textos compreendidos no período de análise, as autoras a encontraram como enfoque central em 13 trabalhos (10.7%). Os textos selecionados foram categorizados e analisados. A Tabela 2 apresenta a distribuição destes estudos por categorias e datas de publicação.

Tabela 2 – Categorização e tabulação dos trabalhos sobre Formação de Professores. N = 13

<b>Categorias</b>	Formação inicial do professor	Formação Continuada de professores	Avaliação de programas	Análise do estado da arte
<b>n (%)</b>	3 (23.0)	3 (23.0)	5 (38.4)	2 (15.3)
<b>Ano de publicação</b>	2000; 2003; 2005	2000; 2007; 2008	2002; 2007; 2008; 2009; 2010	2002; 2009

Fonte: Elaborada pelos autores

Por meio da relação entre a quantidade de trabalhos e seus respectivos períodos de publicação constata-se que no primeiro quinquênio predominam trabalhos sobre a formação de professores. Conquanto os trabalhos avaliativos ganham expressividade a partir do segundo quinquênio sendo inclusive a categoria que concentrou maior número de publicações se apresentando como uma tendência forte, apesar de recente (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011). As autoras chamam a atenção de que neste segundo momento inexistem trabalhos sobre formação inicial.

Quanto a Formação Continuada de Professores as autoras destacam inicialmente o hiato de estudos entre o primeiro e segundo trabalho. O eixo traz estudos relacionados a elaboração e realização de propostas de intervenção de cunho local, sendo o público alvo professores da Educação Básica da sala de aula comum atuando em ambientes inclusivos. A

fundamentação teórico-metodológica pauta-se na reflexão-crítica individual contando também alguns estudos com enfoque coletivo, calcados em intervenções colaborativas. As autoras avaliam que a concepção de uma Formação Continuada como processo contínuo ainda está em construção e não se apresenta claramente nos trabalhos analisados (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011).

O eixo Avaliação de Programas conta com estudos cujos objetivos se pautavam em compreender os efeitos de programas mais amplos e oficiais de formação, questionando especialmente o projeto Educar na Diversidade do Governo Federal. As autoras indicam que os estudos são unânimes em apontar a abrangência do programa paralela a ambiguidades e/ou inconsistências teóricas e estruturais, especialmente no que diz respeito à discrepância entre os discursos oficiais e as práticas no cotidiano de formação (JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011).

Nos apontamentos finais Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) salientam que muitos estudos focam nos componentes discursivos e nas representações dos professores formadores sobre a Educação Especial, inclusão, deficiência dentre outros, porém não se aprofundam para ver que correlações tais representações estabelecem com as práticas. Indagam-se ainda o porquê do silenciamento nos trabalhos analisados a respeito do nível e *locus* de formação.

O trabalho de Borges e Goi (2017) teve como objetivo mapear como acontece especificamente a Formação Continuada de professores da Educação Básica. As autoras selecionaram periódicos Qualis/Capes relacionados ao ensino de ciências classificados em estratos A1 e A2 abrangendo o período 2005-2015.

No artigo em questão, as autoras discutem parte dos resultados encontrados referente a um montante de 18 trabalhos que se subdividiram em três categorias, quais sejam: O papel da universidade na Formação Continuada; Mestrado profissional como uma iniciativa à Formação Continuada e; Formação Continuada através do desenvolvimento da



Capacidade de Autoria do Professor. A Tabela 3 apresenta a distribuição destes estudos por categorias e datas de publicação.

Tabela 3 – Categorização e tabulação dos trabalhos sobre Formação de Professores. N =18

<b>Categorias</b>	O Papel da Universidade	Mestrado Profissional	Capacidade de Autoria
<b>n (%)</b>	9 (50.0)	4 (22.2)	5 (27.7)
<b>Ano de Publicação</b>	2006 (2); 2008 (3); 2009; 2010; 2012; 2014	2009; 2013 (2); 2015	2010 (2); 2012; 2013; 2014

Fonte: Elaborada pelos autores

A categoria O papel da Universidade na Formação Continuada contabilizou mais trabalhos e distribuição temporal equilibrada. As principais modalidades de formação dispostas nestes trabalhos foram por meio de cursos de extensão, incentivo à pesquisa e especialização (BORGES; GOI, 2017). As análises desses modelos de formação levaram os autores dos diferentes trabalhos a ponderações diversas que podem ser integradas da seguinte forma: A Universidade é vista como um espaço de referência em pesquisa e desenvolvimento de tecnologias sobre práticas pedagógicas e que exerce um papel motivador nos professores a medida que os impulsiona a pesquisa e novos conhecimentos. Este elo é saudável por ser um dos caminhos necessários à reflexão sobre os problemas crônicos de ensino. Contudo, existem diferenças culturais entre a Universidade e a Escola fazendo com que muitas vezes as propostas de formação se limitem a objetivos e conteúdos que se esgotam em si. Neste sentido, a parceria, ainda que importante, merece olhares atentos para que possa ganhar novos arranjos organizacionais (BORGES; GOI, 2017).

A categoria Mestrado Profissional como uma iniciativa à Formação Continuada concentrou-se no segundo quinquênio do período abarcado pelo estudo. Borges e Goi (2017) constataram que a maior parte dos trabalhos alerta sobre a configuração da compreensão do Mestrado Profissional como Formação Continuada em vistas dos efeitos constatados. Alguns estudos apontam para o distanciamento nesses cursos da temática da identidade e das discussões sobre a profissionalização; existe uma supremacia das questões universitárias que distanciam os professores do

contexto escolar. Outra preocupação apontada é que a titulação permite uma ascensão na carreira, fazendo com que muitos professores migrem da Educação Básica para o Ensino Superior ou Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A categoria Formação Continuada através do desenvolvimento da capacidade de autoria dos professores contou com 5 trabalhos concentrados no segundo quinquênio da revisão de Borges e Goi (2017). Pela análise dos trabalhos as autoras ressaltam que muitas vezes a formação inicial tem caráter técnico instrumental, não abordando de maneira satisfatória as práticas pedagógicas. Neste sentido, um enfrentamento viável a esta situação seria formações continuadas que capacitem os professores a trabalharem com a metodologia de resolução de problemas ou gerando seus próprios materiais. Nesta perspectiva os docentes se tornam protagonistas de seu trabalho, ganhando autonomia em relação aos materiais didáticos padronizados, com possibilidade de maior envolvimento dos estudantes. Apesar da escassa literatura sobre esta temática, as autoras sinalizam que os programas de curta duração parecem pouco contribuir, embora incentivem a reflexão docente. Já os programas de média duração parecem mais efetivos uma vez que permitem um melhor assessoramento aos docentes. Diante deste quadro recomendam modelos de Formação Continuada que relacione, esclareça e oriente os docentes sobre como trabalhar a produção de saberes (BORGES; GOI, 2017).

Nas considerações finais as autoras chamam a atenção para a presença da Universidade nas três categorias analisadas, sendo que o que se altera é o tipo de relação que estabelece com os professores e alegam que a parceria colaborativa entre ela e a Escola tem um grande potencial para enfrentar os distanciamentos entre a formação inicial e as realidades escolares.

### 3. Tendências na produção e práticas

Constata-se principalmente pelos trabalhos analisados por André et al (1999) e Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) que a Formação Continuada vem se desenvolvendo enquanto campo de pesquisa e produção acadêmica. Este crescimento, ainda que interessante, vem acompanhado pelo alerta das autoras de ambos estudos de que a concepção de formação contínua compreendida como uma passagem sem rupturas entre a formação inicial e continuada e esta se desenvolvendo num caminho ininterrupto, quando ocorre, se dá apenas no campo discursivo. Infere-se que o principal motivo esteja na própria realidade dos modelos de formação que ainda centram esforços em problemáticas e discussões mais basilares, teóricas e desconectadas da prática.

Os estudos apontaram que as principais metodologias de pesquisa são de caráter qualitativo e o enfoque na subjetividade docente permanece como objeto constante de investigações. Nesta discussão, Jesus, Barretos e Gonçalves (2011) se posicionam de maneira mais crítica ao analisarem a formação em Educação Especial, salientando que as pesquisas se dedicam a acurar as representações dos docentes frente aos principais conceitos desta temática, mas não avançam para averiguar em que medida isto se associa e interfere nas práticas pedagógicas. Evidencia-se ainda a preponderância de fundamentação no referencial crítico-reflexivo acompanhado do esvanecimento de discussões sobre os contextos mais amplos com seus efeitos no fazer docente e o enfoque cada vez maior e restrito sobre as práticas pedagógicas, especialmente a partir da revisão de Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) e consolidado no trabalho de Borges e Goi (2017).

De maneira análoga, a discussão sobre o *locus* de formação vai deixando de se apresentar, conforme denunciam Jesus, Barreto e Gonçalves (2001) ao passo que em Borges e Goi (2017) a discussão sobre a escola enquanto espaço privilegiado de formação não é levantada. Contudo, visualiza-se a problematização de como a Universidade atua nos processos de Formação Continuada apresentando propostas de interação desta com

a escola e indicativos de novos arranjos que parecem mais profícuos, visualizados na categoria que versa sobre o desenvolvimento da capacidade de autoria dos professores, ainda que seja uma temática emergente e que os estudos iniciais apontem para a necessidade de um nível razoável de tempo e assessoramento para que os professores desenvolvam o repertório necessário.

Por fim, salienta-se que o trabalho de Borges e Goi tem o marco inicial de análise em 2005, período em que a Rede Nacional de Formação Continuada também é instituída. Neste sentido, admitindo que o trabalho revele em algum nível efeitos desta enquanto política pública, o progresso potencial defendido por Santos e Neto (2015) anteriormente mencionado parece se efetivar, ainda que parcialmente.

## Referências

- ANDRADE, S. G. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. 2005. 205 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- \_\_\_\_\_ et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- BORGES, P. B. P.; GOI, M. E. J. Formação continuada de professores: Uma revisão de literatura em trabalhos publicados de 2005 a 2015. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - XI ENPEC. 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2017.
- BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 dez. 1999. Seção 1, p. 4.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - orientações gerais**. Brasília. 2005. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/meo00490.pdf>> Acesso em 24/04/2020.

CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação: revista da avaliação da educação do ensino superior**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.20, n.03, p. 463-477, set./dez. 2016.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, abr./jun. 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; GONÇALVES, A. F. S. A formação do professor olhada no/pelo gt-15 - educação especial da Anped: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.77-92, mai./ago. 2011.

OLIVEIRA, D. R.; GUIMARÃES, C. M. Limites e possibilidades das ações de formação continuada para o ensino fundamental de nove anos. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n.1, p. 143-158, jan./abr. 2014.

ROTHER, E. T. Revisão Sistemática X Revisão Narrativa. **Acta paulista de Enfermagem**, v.20, n.2, São Paulo, abr./jun. 2007.

SANTOS, E. O.; NETO, J. B. Políticas de formação continuada: o discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério. **Revista Multidisciplinar Pey Këyo Científico**, v. 1, n. 1, p. 2-16, 2015.

SILVA, R. A.; MEYER, P. A gênese da formação continuada de professores no Brasil: um resgate histórico. In: EDUCERE - XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2015. Curitiba. **Anais eletrônicos...** 2015. p. 23439-23447. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22122\_11263.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

## Capítulo 3

### Uma caracterização sociológica das juventudes do ensino médio: pesquisar para que? <sup>1</sup>

*Ângela Maria de Sousa Lima* <sup>2</sup>

*Angélica Lyra de Araújo* <sup>3</sup>

*Claudiney José de Sousa* <sup>4</sup>

#### 1. Introdução: processo de elaboração e aplicação da pesquisa

O universo que constituiu a amostra foi composto por seis escolas Estaduais de Londrina, uma escola Estadual de Rolândia e o Instituto Federal do Paraná de Londrina (IFPR). A coleta dos dados, que produziu 1369 (mil trezentos e sessenta e nove) questionários respondidos, deu-se de novembro de 2015 a março de 2016, a partir de 1546 (mil quinhentos e quarenta e seis) questionários aplicados, com 103 (cento e três) perguntas abertas e fechadas organizadas no formato digital, operacionalizadas de forma online com o auxílio do Programa Infosoc nos Laboratórios de Informática das referidas instituições: Colégio Estadual Benjamim Constant (185 questionários respondidos), Colégio Estadual José Anchieta (217 questionários respondidos), Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva

---

<sup>1</sup> Texto apresentado na XII Reunião Científica da Região Sul (ANPEd-Sul-2018). Eixo Temático 20 - Sociologia da Educação. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2233-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2233-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf).

<sup>2</sup> UEL - Universidade Estadual de Londrina/ Departamento de Ciências Sociais/ Londrina - angellamaria@uel.br

<sup>3</sup> UEL - Universidade Estadual de Londrina/ Departamento de Ciências Sociais/Londrina - lyradearaujo@hotmail.com

<sup>4</sup> UEL - Universidade Estadual de Londrina/ Departamento de Ciências Sociais/ Londrina - cjsousa@uel.br

(556 questionários respondidos), Colégio Estadual Rina Francovik (55 questionários respondidos), Colégio Estadual do Distrito de Maravilha (44 questionários respondidos), Colégio Estadual Heber Soares Vargas (53 questionários respondidos), Colégio Estadual Vani Ruiz (67 questionários respondidos) e Instituto Federal do Paraná (178 questionários respondidos).

Prevíamos aplicar o questionário em trinta escolas, listando-se as instituições onde os colaboradores externos do Lenpes (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia) atuavam. O elemento externo que mais interferiu foram as manifestações e as greves dos professores, assim como as Ocupações Estudantis que ocorreram nesse período. A aplicação dos questionários aconteceu durante as aulas de Sociologia e, no caso do Colégio Estadual Benjamim Constant, nas aulas de Filosofia. Este foi um acordo feito com os professores colaboradores externos do referido Projeto de Pesquisa e do Projeto de Pesquisa em Ensino “Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia: Formação Inicial e Continuada de Professores das Ciências Sociais, Elaboração de Materiais Didáticos e Pesquisas Sobre Juventudes e Desigualdades Socioeducacionais”, já que as perguntas foram minuciosamente elaboradas por eles em reuniões dos projetos na UEL e no Colégio Est. Benjamim Constant, desde o segundo semestre de 2013.

A ideia de criar um questionário dessa natureza foi sugerida pelos próprios professores de Sociologia dessas escolas. As diferentes sugestões de pesquisa convergiam na necessidade de conhecer melhor o que estavam pensando as juventudes acerca de variados fenômenos sociais e de aprimorar as aulas da disciplina de Sociologia que ministravam no Ensino Médio, por exemplo, inserindo dados e exemplificações mais próximos das realidades dos estudantes para dialogar com os conteúdos estruturantes. Havia ainda a necessidade de atualizar o item intitulado “clientela” no PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas, que, segundo os docentes, generalizavam características sobre os jovens por desconhecer as especificidades de suas realidades e percepções.



O processo coletivo de elaboração do questionário merece ser destacado, pelas parcerias entre projetos (Obeduc, Pibid, Infosoc, Lerr), pela quantidade de reuniões exigidas, pela assessoria que recebeu de professores aposentados do departamento, pela aproximação que gerou entre universidade e Ensino Médio, mas, sobretudo, pelo aprendizado didático e teórico-metodológico que propiciou a cada graduando, pós-graduando, egresso e docente colaborador do projeto.

Uma ou duas perguntas tomavam uma reunião inteira, por exemplo: sexo/gênero; raça/cor; renda; religiões e suas práticas; listagem das pessoas com quem moravam; beneficiamentos por programas governamentais; principais assuntos que discutiam em casa; representação do Grêmio Estudantil na escola; etc. Questionamentos que, à primeira vista, pareciam simples, mas que se desdobravam em muitas complexidades importantes quando éramos conduzidos pelas pesquisas e teorias trazidas por docentes e estudantes pesquisadores de cada uma dessas especificidades temáticas.

Por isso, podemos afirmar que o próprio processo de elaboração da pesquisa intensificou não só a parceria entre professores de Sociologia das escolas públicas; licenciandos; pós-graduandos da “Especialização em Ensino de Sociologia”; mestrandos de Ciências Sociais, sobretudo da linha de “Ensino de Sociologia”; estagiários e docentes, como já foi dando pistas de respostas para um dos propósitos comuns da investigação que centrava-se na necessidade de ampliar a compreensão das características e percepções das juventudes que frequentam o Ensino Médio na rede pública de ensino da região de Londrina.

## **2. Trabalhos concluídos a partir dessa pesquisa**

Vários trabalhos científicos acerca da análise sociológica desses dados, relacionados à linha de “Ensino de Sociologia” do Mestrado de Ciências Sociais, à Especialização em “Ensino de Sociologia” e à Área “Metodologia e Prática de Ensino” da UEL foram finalizados nesse mesmo

período, entre eles: “Múltiplos olhares dos estudantes do Ensino Médio de Londrina e Rolândia/Pr: uma caracterização sociológica” (2016); “Caracterização Sociocultural dos estudantes do Ensino Médio: Estudo de caso em uma escola da Rede Estadual de Londrina” (2017); “Gênero nos currículos e nas percepções das/dos estudantes do Ensino Médio: uma caracterização sociológica” (2017); “Metodologia Quantitativa a serviço das Ciências Sociais: práticas de pesquisa do Obeduc e Laboratórios Lerr e Lenpes” (2017); “Caracterização sociológica dos estudantes do Ensino Médio e Profissional do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva – Rolândia/Pr” (2018); “Caracterização sociológica das juventudes do Ensino Médio: estudo em uma escola estadual de Londrina” (2018).

De certo modo, essa categoria é a que conduzirá todas as reflexões que pretendemos efetuar a partir dos dados quantitativos apresentados na próxima seção. Mesmo diante desse primeiro recorte, que exclui as respostas dissertativas presentes no mesmo questionário, hipotetizamos alcançar, para além do retrato de um perfil dos estudantes, uma caracterização sociológica dessas juventudes que frequentavam o Ensino Médio nessas escolas públicas naquele instante da pesquisa.

Aqui, defende-se uma concepção sociocultural de escola e de juventudes, baseada, sobretudo, nos estudos do sociólogo Juarez Dayrell (1990), por compreender que para além do processo de reprodução das relações desiguais de classe, de poder e de exclusão, a escola é um campo importante no processo de produção de conhecimentos, de consciência e de novos olhares, construído dialeticamente por estudantes e profissionais da educação, entendidos como seres socioculturais questionadores, críticos, intelectuais e produtores de diversos saberes.

### **3. Características socioculturais dos jovens respondentes**

Para identificar o que chamamos inicialmente de “perfil dos estudantes” do Ensino Médio dessas oito escolas públicas, tínhamos um conjunto de perguntas que objetivava conhecer melhor seus universos

socioculturais, tais como: a modalidade de ensino; a série; a turma; o período; o ano de nascimento; o sexo; o gênero; a orientação sexual; a cor; o estado civil; se tinham filhos e quantos; se possuíam religião e, caso sim, se frequentam tais comunidades religiosas. Em síntese, os dados indicaram que a maioria dos estudantes respondentes cursava a 1ª série do Ensino Médio matutino não profissional, com idades entre 16 e 18 anos, obtendo-se praticamente quase a mesma porcentagem de meninos e meninas, que, em geral, se identificaram como heterossexuais e negros.

Eram solteiros, sem filhos e a maioria confirmou possuir uma religião, predominantemente católica ou evangélica, inclusive dizendo frequentar mais de uma vez por semana suas comunidades religiosas, mesmo que suas famílias, de modo geral, colaborassem pouco com as ofertas/dízimos nessas instituições religiosas. Compreendê-los sob esses primeiros aspectos torna-se cada vez mais relevante, pois como mostram Capelo e Amaral (2013, p. 204), “muitos alunos são desconhecidos por parte dos professores, posto que, além de desiguais, provêm de diferentes territórios de socialização e sociabilidades, cujas características são ignoradas” na escola. Os mesmos autores afirmam que:

Como professores, não somos capazes de compreender a diversidade, seja étnica, etária, de gênero, de orientação sexual, territorial e todas as dimensões do que é ser criança, adolescente e jovem em dada situação de classe. Prevalece um paradigma de aluno que parece ser único, universal, um aluno vazio [...] (CAPELO e AMARAL, 2013, p. 204).

Outro conjunto de perguntas abordou: com quem moravam; se tinham irmãos e quantos; se estes irmãos terminaram o Ensino Médio; se tinham familiares concluintes ou cursando o Ensino Superior; se haviam pessoas da família beneficiadas por algum programa governamental; a renda mensal familiar; quem mantinha financeiramente essa casa; os responsáveis pelas atividades domésticas; a escolaridade dos pais e/ou responsáveis; se estes pais e/ou responsáveis trabalhavam fora e se possuíam carteira assinada; quem os auxiliava nas tarefas escolares; quais assuntos mais discutiam em casa; se moravam em casa própria; se eles,

seus pais/responsáveis e avós já moraram na zona rural; o meio de transporte utilizado para chegar na escola; o tempo do percurso entre a casa e a escola.

Sintetizando, notamos que a maioria dos entrevistados morava com os pais, tinham poucos irmãos, raros destes irmãos cursavam ou tinham concluído o Ensino Médio. Um número menor ainda de entrevistados tinha irmãos cursando ou concluintes do Ensino Superior. O índice de escolarização, tanto dos irmãos quanto dos pais, mostrou-se baixa. Boa parte deles não possuía membros da família beneficiados por algum programa de governo. Em geral, suas rendas familiares mensais variavam entre um e cinco salários mínimos.

A maioria das mães dos pesquisados terminou o Ensino Médio, trabalhava dentro e fora de casa, exercendo as mais diversas profissões, em geral com registro em carteira inseridas em ocupações que demandavam baixa remuneração. Boa parte dos entrevistados indicou que desenvolviam as tarefas escolares em casa sozinhos e quando recebiam auxílio este vinha das mães. Os três assuntos mais discutidos em casa eram trabalho, educação e religião. Em geral, os pesquisados moravam em casa própria, nunca moraram no campo, embora a maioria dos seus pais e avós sim. Uma parte significativa desses jovens chegava na escola a pé ou de ônibus.

Para compreendermos a relação dos jovens com o mundo do trabalho, manuseamos as seguintes perguntas: se o estudante trabalhava e o que fazia; quantos dias e horas por semana eram ocupados pelo trabalho; se possuíam vínculos trabalhistas; desde que idade possuíam registro em carteira.

Neste contexto, a pesquisa mostrou que a maioria dos entrevistados não trabalhava. Porém, se somarmos a quantidade de estudantes que trabalhavam, que já tinham trabalhado, mas naquele momento não estavam trabalhando e que se diziam desempregados temos 35,2% nessa condição, ou seja, uma parcela relevante de jovens trabalhadores que cursam o Ensino Médio. E estes estudantes trabalhadores realizavam diversas atividades laborais, destacadas, em geral, por baixa remuneração e pela

informalidade. A maioria desses jovens iniciou a experiência no mundo do trabalho ainda adolescentes. Enquanto os dados do Observatório do PNE (2014-2024) mostram que apenas 62,7% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados no Ensino Médio no Brasil, temos nessa amostra uma quantidade significativa de jovens inserida no que denominamos distorção idade/série e já sendo obrigados a conciliar escola e trabalho. Isso porque a maior parcela de nossa amostra está centrada no período matutino.

Para entender a relação dos jovens com os estudos e a escola foram elencadas várias perguntas: desistência ou não dos estudos, indicando a série em que parou; se já pensaram em desistir dos estudos; os anos que ficaram sem estudar; se as famílias os estimulavam a continuar os estudos; os cursos técnico-profissionais ou cursos superiores em que gostariam de se inserir; se pretendiam ser docentes e, caso sim, em qual área/disciplina; os problemas que prejudicavam sua concentração nas aulas, indicando os motivos; por que os pais/responsáveis tinham escolhido a referida escola; se participavam do Grêmio Estudantil e a representação desse movimento na escola; o espaço e o horário que mais gostavam e menos gostavam na escola; se sofreram ou praticaram discriminação no ambiente escolar; e, por fim, os critérios utilizados na escolha de um amigo.

A pesquisa mostrou que boa parte dos jovens pesquisados não tinha desistido dos estudos. Dentre os poucos que já pararam de estudar, a maior parte estava cursando a 2ª série do Ensino Médio. O maior motivo da desistência foi o trabalho. Estes poucos, em geral, permaneceram um ano sem estudar. Porém, suas famílias os apoiavam a continuar estudando. A grande maioria dos estudantes não pretende fazer cursos técnico-profissionais de nível médio. Os poucos que desejavam, indicaram um curso voltado para a área de Informática, de preferência a ser realizado no SENAI. Parte mais significativa das juventudes deseja ingressar no Curso Superior, nas mais diversas áreas do conhecimento. Porém, o maior grupo de pesquisados nunca pensou em ser professor. Os raros estudantes que assinalaram sim pretendiam trabalhar com a disciplina de Educação Física.

Dentre os problemas que mais atrapalhavam o rendimento dos estudantes, segundo suas próprias percepções eram: o barulho, o cansaço, a concentração e a fome. Em geral, os pais/responsáveis escolheram a escola por ser perto de casa. A pesquisa mostrou que a maioria das escolas investigadas tinha Grêmios Estudantis, no entanto, os estudantes disseram não participar do movimento, demonstrando que este não possuía uma representação tão importante na escola. O espaço da escola preferido pelos estudantes era a quadra e o horário preferido era o recreio. Na escolha de amigos, os critérios mais utilizados eram os gostos diversos, as afinidades musicais e o fato de considerarem-lhes inteligentes.

A maior parte dos jovens disse não sofrer discriminação dentro da escola (64,9%), porém o grupo dos que afirmaram ter sofrido também foi muito representativo (24,5%) diante da gravidade dessa violência. Em geral, aqueles que sofreram discriminação, elencaram como justificativa a aparência física e/ou comportamento. A maioria dos entrevistados afirmou não praticar nenhum tipo de discriminação na escola. Os jovens que praticaram revelaram as mesmas justificativas. Cabe destacar que a terminologia “aparência física”, na maior parte das vezes, esconde ações de racismo.

Para compreender as diversas relações que as juventudes estabeleciam com o seu tempo livre, lhes perguntamos: a quantidade de horas dormidas; o acesso e a frequência no uso da internet em casa; os conteúdos online mais acessados; os hábitos de ler livros e jornais; os hábitos de assistir/ouvir programas de televisão e de rádio; seus gostos por filmes e músicas; atividades desenvolvidas nos finais de semana; se já viajaram para outros países; se fizeram algum regime para emagrecer; se praticavam algum esporte fora da escola; e se realizavam algum curso complementar à sua escolarização.

Muitas características socioculturais das juventudes puderam ser apreendidas nessa seção. Observamos que os estudantes dormiam em média oito horas por dia, possuíam internet em casa, acessando de 6 a 8 horas por dia os principais conteúdos: músicas, redes sociais e seriados. Vimos

que os jovens não tinham o hábito de ler livros, nem jornal impresso. Uma parte significativa deles assistia televisão, principalmente novelas. Os que assistiam filmes preferiam comédia. Não tinham o hábito de ouvir rádio.

No estilo musical preponderou o gênero sertanejo. Muitos jovens se identificavam como esportistas ou como skatistas, sabendo-se que aqui a listagem de estilos mostrou-se amplamente diversificada. Em geral, os jovens saíam nos fins de semana e apenas alguns deles tinham viajado para outros países, indicando o Paraguai como destino. Observamos que grande parcela dos entrevistados não fazia regime para emagrecer e também não praticava nenhum esporte fora da escola. Os poucos que praticavam, indicaram o futebol. Raros deles faziam cursos complementares à sua escolarização. Os poucos que faziam especificaram principalmente o Curso de Línguas.

Importante relacionar essas caracterizações com a necessidade, já problematizada por Capelo e Amaral (2013, p.202), “de pensar a educação escolar num tempo em que a socialização infanto-juvenil é permeada de mediações tecnificadas que produzem outros alunos, diferentes daqueles esperados pela racionalidade que impera na cultura escolar vigente”. Segundo os autores, “ainda que o acesso aos meios tecnificados esteja ligado ao pertencimento de classe social, ninguém consegue escapar das influências das mediações imagéticas e digitais” (2013, p.203).

#### **4. Pesquisar para que? A relevância da caracterização sociológica das juventudes para formação e atuação docente**

Apesar da terminologia “caracterização sociológica” aparecer em alguns trabalhos científicos da área de Ciências Sociais, como de José de Souza Martins “Frente Pioneira: contribuição para uma caracterização sociológica”, publicado em 1972 na Revista Cadernos do Ceru/USP, são raras as pesquisas que a conceituam enquanto procedimento metodológico. Por outro lado, essa terminologia é utilizada desde a década de 1960, dentro e fora do Brasil. Segundo Manuel Lisboa;

Em 1969 (Análise Social n.ºs 27-28), Adérito Sedas Nunes e David Miranda publicam “A Composição Social da População Portuguesa: alguns aspectos e implicações”, um trabalho fundamental para a compreensão da sociedade portuguesa. É o primeiro estudo que tem a ambição de fazer uma caracterização sociológica da estratificação social em Portugal. Trata-se de uma investigação empírica, baseada em dados estatísticos do Recenseamento da População. [...] (LISBOA, 2016, p.26).

Por caracterização sociológica compreendemos um procedimento metodológico que se define no modo como utilizamos informações empíricas, relacionando-as aos contextos socioculturais, políticos e econômicos, geralmente instrumentalizado por dados quantitativos detalhados, colhidos por meio de amostras significativamente representativas de certos fatos sociais, algo que necessita expandir a definição de um perfil ou de diferentes perfis, no nosso caso das juventudes do Ensino Médio das escolas públicas dos municípios de Londrina e de Rolândia. Afinal,

[...] fatos nunca são apenas fatos, mas antes [...] estão ‘carregados de teoria’ cada afirmação de um fato pressupõe uma teoria que explica que entidades estão ali para serem descritas, que características elas podem ter, quais destas características podem ser observadas e quais podem ser apenas inferidas a partir de características observáveis [...] nunca podemos tomar os fatos como óbvios. Não há fatos puros, apenas ‘fatos’ que adquirem significado a partir de uma teoria subjacente. [...] Em vez de fatos sustentados por evidências que os tornam fatos aceitáveis como fatos, temos fatos baseados numa teoria, aceitos por algumas pessoas porque foram colhidos de uma maneira aceitável para alguma comunidade de produtores e usuários. (BECKER, 2009, p. 24-25).

Ela não chega a ser um estudo das representações sociais, como fizeram Moscovici (2003) ou Becker (2009), nem uma investigação microssociológica como elaboraram Simmel (2002) e Goffman (1975), mas, mesmo dentro de seus limites, em trabalhos subsequentes, nos permite compreender trajetórias, expectativas, demandas, perspectivas, vivências, interações, articulações e relações dinâmicas entre o micro e o



macrocontextos das esferas objetivas e subjetivas das percepções dos sujeitos pesquisados.

Desta maneira operamos com tal procedimento metodológico neste artigo, a fim de detectar características possíveis dessas juventudes como grupo social específico, plural e diverso, elaborando sínteses de cada um dos eixos e captando, de modo sistematizado, os principais sentidos que estes imprimem na compreensão de vários fenômenos sociais atuais. No nosso modo de ver, caracterizar sociologicamente um objeto no campo das Ciências Sociais significa buscar o entendimento de comportamentos, olhares, práticas, experiências, diálogos, contradições, interfaces, permanências e rupturas, de modo a nos permitir uma fotografia um pouco mais nítida dos recortes de pesquisa.

Sob o prisma da caracterização sociológica, compete ao professor pesquisador trazer à tona as descrições que podem ocultar-se atrás dos bastidores. Através de um “olhar disciplinado”, é preciso sobrepô-las às aparências cotidianas imediatas, ao passo que vai reconstituindo, por meio da especificação dos dados, as intersecções entre as particularidades e as generalidades, delineadas em um mapa investigativo, minuciosamente composto por vozes, realidades, subjetividades e experiências. Afinal, como disseram Tim May e Z.Bauman;

Sociologia é um olhar disciplinado que analisa como procedemos no cotidiano e aloca detalhes dessa análise em um mapa, que se estende para além de nossas experiências imediatas. Podemos ver como os territórios que habitamos se encaixam e se relacionam com um mundo que não temos oportunidade de explorar sozinhos, mas que pode conformar e estruturar nossa vida (MAY e BAUMAN, 2010, p. 265).

Como já disse Becker (2009, p. 23) “uma parte de qualquer relato sobre a sociedade [...] é uma descrição de como as coisas são: como alguns tipos de coisas são, em algum lugar, em algum momento”. Vendo assim, a caracterização sociológica nos possibilita uma descrição da realidade, possível de ser explicada quando recortada num determinado contexto. Como procedimento de pesquisa, permite-nos gerenciar, sob o olhar atento dos

dados estatísticos, as clivagens, as assimetrias, as associações e as ambivalências, propícias para comunicar variáveis menos genéricas, captadas em campos tão complexos como a escola.

Sabe-se que assim como as ações, as vozes dos estudantes do Ensino Médio são dotadas de múltiplos sentidos. Este modo de pesquisa tenta reconstituir tais sentidos, delimitando-os num período histórico específico. Na mesma direção, esse procedimento nos leva a uma interpretação relacional desses conhecimentos apurados, saberes estes que não podem ser compreendidos de modo isolado e nem vistos como encerrados em suas próprias caracterizações. Há de se fazer referência aos outros e às circunstâncias sociais em que essas juventudes se encontram atualmente. Significa afirmar que;

Cientistas sociais e cidadãos comuns usam rotineiramente não somente mapas, mas também uma grande variedade de outras representações da realidade social [...] de modo a explicar quem são e o que estão fazendo. Todos eles, como os mapas, dão uma descrição apenas parcial, mas apesar disso, adequada para algum objetivo. Todos emergem em contextos organizacionais, que limitam o que pode ser feito e definem os objetivos a que a obra deverá atender (BECKER, 2009, p. 15).

Pinçar características sociológicas das juventudes que compõem o Ensino Médio de escolas públicas de dois municípios do Paraná, neste dado contexto histórico-social e político, sistematizando informações de seus “perfis” e de suas percepções acerca de realidades concretas que permeiam as situações desiguais das escolas públicas brasileiras e paranaenses, não deixou de se configurar em um grande desafio teórico-metodológico. Mesmo que, dados os recortes do texto, nossas reconstruções procedimentais não tenham ultrapassado as descrições, nesse momento ainda um tanto genéricas, dos seus modos de inserção nas famílias, nas escolas, no trabalho, no tempo livre e nas atividades culturais, essa ferramenta metodológica, pormenorizada em futuros trabalhos, poderá propiciar recontextualizações, discriminações de dados, revelando uma

multiplicidade de envolvimento dessas juventudes com tais instituições e subtemáticas.

Mesmo que o processo de elaboração e aplicação da pesquisa tenha proporcionado significativos aprendizados aos integrantes do Lenpes, como já pontuamos nas subseções anteriores, esse procedimento de pesquisa não pode ser conceituado como registro de uma observação participante no campo das escolas. Sua coleta deu-se por um instrumento mecânico, materializado em um questionário online, aplicado, sobretudo, durante as aulas de Sociologia. Portanto, muitas dimensões socioculturais dos comportamentos e ações dos entrevistados escapam à autora desse artigo. Só poderão ser vislumbradas, mesmo que sob o recorte por instituição, pelos professores dessas disciplinas que tiveram a oportunidade de aplicá-lo e nesse processo vivenciar críticas, sugestões, inserções, diálogos e demais reações dos estudantes respondentes.

Mesmo que a caracterização sociológica nos possibilite reunir, numa descrição mais sistematizada, saberes e fazeres dos partícipes de uma dada comunidade educacional, emersos numa dada cultura escolar, somente as análises provocadas pela interseccionalidade entre diversas categorias – como sexo/gênero, cor/raça, geração, classe, etnia, etc – e por diferentes dimensões (sociais, econômicas, culturais e políticas), permitirão a compreensão de peculiaridades temáticas que uma análise apenas estatística não dá conta.

Por isso, a caracterização sociológica é aqui definida como uma atividade meio e não como uma atividade fim. Distinta de uma descrição genérica de perfis, ela abre espaços para o estabelecimento de diversas relações, pelo fato de indicar pistas acerca de elementos fundantes como as subjetividades, as sociabilidades, os estilos, os modos de existência, as articulações, as diferenças, as mediações, pelos modos como os estudantes expressam, mesmo que em registros escritos, suas formas de enxergar e pensar os fenômenos sociais.

Por outro lado, dada a complexidade dessas vozes juvenis e desses modos complexos de perceber os mundos no espaço escolar, só a

mensuração dessas informações através de questionário detalhado poderia transporta-nos para além da aparência sensitiva onde uma observação não participante poderia nos aprisionar. Isso posto porque tratava-se de oito diferentes instituições e mais de um mil sujeitos respondentes.

Tem-se uma amostra extensiva, mesmo com todos os limites que ela carrega. E nossa intenção é que sua extensão possa produzir novas indagações sociológicas, que dialoguem com muitos contextos, temas e fenômenos sociais. Que consiga construir interfaces pluridimensionais, sem riscos de cair nas armadilhas das generalizações que se traduzam em afirmações homogeneizantes sobre as juventudes, já comumente realizadas pelas mídias, por determinados governos e por ideólogos do pensamento conservador, inclusive no campo das políticas educacionais. De modo inverso, espera-se que essa caracterização sociológica, embora quantitativa, subsidie futuras atividades de ensino, pesquisa e extensão do Lenpes, assim como análises sociológicas, antropológicas e políticas, com foco em diferentes concepções teórico-metodológicas, que aprofundando subtemáticas do interesse de muitos professores pesquisadores parceiros desse projeto de pesquisa em ensino.

### **Considerações Finais**

Essa pesquisa, fruto do trabalho coletivo realizado no Lenpes, em parceria com vários outros projetos/programas de ensino/pesquisa/extensão; com egressos; com discentes da Licenciatura e do Bacharelado de Ciências Sociais e da pós-graduação (Especialização em Ensino de Sociologia e Mestrado em Ciências Sociais); com docentes das diferentes áreas do Departamento; e, sobretudo, com os professores de Sociologia, colaboradores do Laboratório, que atuam nas escolas públicas de Ensino Médio, proporcionou uma série de aprendizados, desnaturalizações e estranhamentos importantes para todos os envolvidos, desde seu processo inicial de preparação.

De certo modo, a potencialização dessa parceria - universidade pública com escolas públicas de Educação Básica - sempre foi um dos principais objetivos do Lenpes. Objetivo este que está na ordem do dia quando recordamos os princípios das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, sistematizada na Resolução CNE/CP nº 02/2015. Significa dizer que mais do que uma ação diferenciada de ensino/pesquisa/extensão e um direito dos estudantes e professores, atividades como essas se configuram em obrigações pontuais das licenciaturas em universidades públicas que se preocupam com a qualidade da formação dos profissionais da educação.

Ao mesmo tempo em que os processos de elaboração/aplicação e de experiência metodológica provocada por essa caracterização sociológica contribuíram para a atualização das Propostas Políticas Pedagógicas das escolas (em especial do item “clientela”, tão genericamente construído em muitos documentos), a mesma vem influenciando indiretamente nos processos de discussão e reformulação da licenciatura em Ciências Sociais, que hoje novamente se atualiza em função das exigências da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Ao passo que os dados estatísticos e qualitativos ajudaram na atualização dos Planos de Aula da disciplina de Sociologia voltados aos estudantes do Ensino Médio nas escolas da rede estadual do NRE/Londrina, com dados mais próximos das realidades e das percepções das juventudes dessas localidades, os mesmos dados atualizaram as regências dos licenciandos de Ciências Sociais, os planejamentos pedagógicos, os materiais didáticos organizados pelo Lenpes, as oficinas ministradas nas Jornadas de Humanidades e Semanas de Sociologia, as aulas de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado dos professores da Área, as aulas ministradas no Mestrado e na Especialização pela referida autora.

Na mesma direção que tal caracterização sociológica sustentou os caminhos de pesquisa para o uso dos referidos dados em monografias,

artigos e dissertações de egressos, graduandos, pós-graduandos da Especialização em Ensino de Sociologia, mestrandos e estagiários da licenciatura, contribuindo com a qualificação acadêmica dos professores em formação e já em atuação nas escolas públicas da região, sustentou também um artigo como esse, que se aprovado pelas integrantes da banca, simbolizará uma ascensão de nível na carreira docente dessa autora.

De modo mais ousado, intenciona-se que os resultados dessa pesquisa inspirem novas caracterizações sociológicas das juventudes do Ensino Médio das escolas públicas dessa região ou das regiões onde os egressos venham a atuar como cientistas sociais e professores nas escolas. No entanto, que eles não percam de vista que o processo de investigação precisa basear-se, desde seus primórdios, na concepção de juventudes e professores como intelectuais, produtores de saberes/fazer relevantes.

Sem essa perspectiva, que conduz as parcerias de pesquisa/ensino/extensão do Lenpes não teríamos alcançado resultados tão significativos para todos os envolvidos. Mesmo que indiretamente, é essa concepção que vem contribuindo de modo decisivo com o processo de consolidação da Sociologia escolar nessa região, pois ela tem embasado os objetivos do laboratório mesmo antes de ter a nomenclatura como Lenpes, desde quando foi gestado como LES (Laboratório de Ensino de Sociologia) e GAES (Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia), lá no início da década de 1990.

Cientes dessas trajetórias do laboratório, pretende-se que tais processos, dados e caracterizações, continue contribuindo no assessoramento e atualização das práticas docentes de ensino de Sociologia, interferindo, mesmo que indiretamente, nas políticas curriculares que nos orientam no âmbito local, estadual e nacional na grande área das ciências Sociais, ampliando as possibilidades de formação docente (inicial e continuada). No entanto;

Ressaltamos que as escolas que compõem nossa amostra de pesquisa oferecem dados específicos destas instituições, não tendo a pretensão de representar as juventudes no Ensino Médio na região de Londrina como um todo, mas de

indicar tendências e perceber características destas juventudes, a partir de informações produzidas pelos próprios “interlocutores”. Da mesma forma que, a escolha das escolas não atendeu aos critérios de percentual de amostragem do ponto de vista estatístico, na medida em que, a essência da pesquisa em sua plenitude tratar-se de um senso do Ensino Médio na região de Londrina (CORREA, 2016, p. 71).

Como nos leva a refletir Correa (2016), os rumos perseguidos por meio dessa pesquisa são ainda incipientes, principalmente porque pretendem-se estudar as juventudes como categoria social plural em constante movimento. Sabe-se que surgirão outras exigências conceituais, diálogos com novos contextos, assim como ferramentas metodológicas mais aperfeiçoadas que, permeados por diferentes concepções e variáveis, expandirão as faces das interpretações dos temas e sistemas que tal investigação vez emergir com base nessa primeira caracterização sociológica.

Mesmo diante da variedade e amplitude das pesquisas sociológicas atuais na área educacional, os fenômenos sociais persistem como sistemas adaptativos complexos, por isso caracterizações sociológicas quantitativas como esta podem dialogar com outras ferramentas metodológicas, especialmente com pesquisas qualitativas, participantes ou não, delineando ângulos ainda inexplorados pelo Lenpes.

A própria pesquisa aqui exposta possui dados qualitativos significativos para essa nova frente de investigação. Pois, “trata-se de um novo desafio, que vai obrigar os sociólogos a moverem-se [...] para fora da sua zona de conforto, à procura das margens da disciplina e a [...] explorar novos terrenos intelectuais [...] buscando a colaboração de outras ciências sociais [...]” (CASTELLANI e HAFFERTY apud LISBOA, 2016, p.39).

## Referências

BAUMAN, Z; MAY, T. Aprendendo a pensar com a Sociologia. In: \_\_\_\_\_. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2010. Cap. 10, p. 263-287.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível

superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 02 de julho de 2015. Seção 01, nº. 124, p. 08-12. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.

BRASIL. **Observatório do PNE (2014-2014)**. Disponível em <http://www.observatorio-dopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio>. Acesso em 07 janeiro de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16/02/17. Altera as Leis nº 9.394, de 20/12/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e nº 11.494, de 20/06/07, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 01/05/43, e o Decreto-Lei nº 236, de 28/02/67; revoga a Lei nº 11.161, de 05/08/05; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017.

BECKER, H. S. **Falando da sociedade**: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CAPELO, M R.C.; AMARAL, W. R. Diversidade, escola e os diferentes sujeitos: o que dizer do currículo? In: LIMA, Ângela M. et al. **Inclusão**: debates em diferentes contextos. Londrina: UEL, 2013.

CORRÊA, C. P. **Múltiplos olhares dos estudantes do Ensino Médio de Londrina e Rolândia/PR**: uma caracterização sociológica. 2016. 161 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sociocultural. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1990.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.

LISBOA, M. G. S. **Metodologias de investigação sociológica**: problemas e soluções a partir de estudos empíricos. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2016.

MARTINS, J. S. Frente pioneira: contribuição para uma caracterização sociológica. **Revista Cadernos do CERU**, São Paulo, n. 05, p.102-112, 1972. Disponível em:



<https://www.revistas.usp.br/cerusp/article/view/83237/86269>. Acesso em: 08 jan.2018.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

SIMMEL, G. **Sobre a individualidade e as formas sociais**. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes, 2002.

## Capítulo 4

### Convergências na pesquisa em ensino e linguagem

*Jackson Gois*<sup>1</sup>

*Gabriela Mantovanelli Bevilaqua*<sup>2</sup>

#### 1. Introdução

A pesquisa sobre processos de ensino e aprendizagem é relevante para o nosso país, tanto do ponto de vista das atuais necessidades de acesso à educação quanto nas pesquisas sobre esse tema nas universidades. As áreas de Educação, Ensino, e Linguística Aplicada, têm se ocupado em produzir conhecimento sobre esse tema com enfoques diversos. Apesar de serem áreas distintas e com suas especificidades, esses campos de conhecimento procuram descrever aspectos relevantes sobre processos de ensino e aprendizagem a partir de seus referenciais teóricos e histórias.

Neste artigo procuramos descrever, em cada seção a seguir, como a área de ensino colocou em foco o papel da linguagem na investigação de processos de ensino e aprendizagem, a partir da psicologia sociocultural; a importância da mesma para a Linguística Aplicada na compreensão de processos de ensino e aprendizagem de línguas; possíveis convergências de temas de investigação presentes nas áreas de Ensino e Linguística Aplicada.

---

<sup>1</sup>Unesp/Ibilce/São José do Rio Preto - gabriela\_m\_bevilaqua@hotmail.com

<sup>2</sup>Unesp/Ibilce/São José do Rio Preto - jgoiss@gmail.com

## 2. Do ensino para a linguagem

A presença de concepções sobre linguagem na pesquisa em Ensino tem forte relação com a própria história da área de Ensino de Ciências, desde as primeiras investigações sobre as concepções prévias dos estudantes. O fracasso do paradigma da Mudança Conceitual em promover uma aprendizagem conceitual, em que a linguagem científica finalmente substituiria a linguagem cotidiana, possibilitou uma reflexão em direção ao “reconhecimento de que certas formas de pensar, certos mediadores ou certas linguagens sociais sejam mais apropriados e eficazes em certos contextos” (MORTIMER, 1996, p. 32).

Com isso, apesar de as reflexões desse campo de conhecimento se focalizarem sobre temas científicos, a atenção sobre as possíveis relações entre linguagem científica e linguagem cotidiana, vindas da Psicologia, já faziam parte do foco dos pesquisadores.

A partir da década de 1960 diversos aspectos que relacionam o uso da linguagem ao aprendizado em ciências se tornaram alvo de investigações. Um importante exemplo é o paradigma da Aprendizagem Significativa, com base nos trabalhos de David Ausubel, em que a interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos seriam a base da aprendizagem. Nesse caso, a compreensão sobre habilidades humanas relacionadas ao uso da linguagem é que possibilitariam o entendimento sobre a aprendizagem de conceitos (MOREIRA, 2008).

Mais recentemente, trabalhos na área de Ensino baseados na teoria de campos conceituais de Vergnaud também enfatizam a importância da linguagem na elaboração de significados. Nesse caso, a linguagem seria central na mudança de “esquemas-em-ação para os esquemas conceituais, pois tal passagem decorreria necessariamente da explicitação das referidas competências, ou seja, da aquisição de competência discursiva integrada à competência prático-funcional” (LESSA; FALCÃO, 2005, p. 316). Com isso, os novos invariantes operatórios adequados estariam fortemente

relacionados à linguagem utilizada na sala de aula por parte de professores e alunos (SOUSA; FAVERO, 2002).

Considerando a grande relevância do construtivismo piagetiano na constituição da área de Ensino, é importante observar que também se destaca o papel da linguagem na aprendizagem. Piaget observa que a capacidade de se referir a objetos ou eventos ausentes inicia o pensamento representativo, e “toma a linguagem como uma condição necessária na construção das operações lógicas” (PEREIRA, 2012, p. 284).

Mas foi com as contribuições da psicologia sociocultural de Vigotski (2001) que pesquisadores da área de Ensino passaram a dar grande importância para o papel da linguagem na elaboração de significados, na compreensão de processos de ensino e aprendizagem. As contribuições desse importante psicólogo ampliaram consideravelmente as análises de processos de construção do conhecimento em sala de aula ao propor que qualquer função psicológica superior apareça em dois planos, no caso os planos social e psicológico, de maneira que a categoria interpsicológica (social) precede a categoria intrapsicológica (interna) (MORTIMER; CARVALHO, 1996). Com isso, as possíveis relações entre linguagem e pensamento no desenvolvimento humano se tornam pano de fundo para compreender os processos de ensino e aprendizagem.

Em uma revisão da literatura sobre trabalhos publicados em importantes congressos das áreas de Ensino e Educação, Gehlen, Maldaner e Delizoicov (2010) observaram que diversos aspectos das contribuições de Vigotski receberam destaque nessas áreas, como o papel da linguagem nos processos de ensino e aprendizagem, motivação, concepção de conhecimento e mediação. A compreensão sobre como atividades de ensino (GASPAR; MONTEIRO, 2005) e propostas curriculares (GEHLEN; AUTH; AULER, 2008) podem contribuir para os processos de ensino e aprendizagem são de relevância na área de Ensino. As contribuições de Vigotski para a compreensão do papel indissociável entre pensamento e discurso são importantes para a área de Ensino, especialmente considerando a

multiplicidade de possibilidades com que os alunos podem interagir com o conhecimento científico (LABURÚ; BARROS, 2013).

Outro autor contribui como parte dos referenciais socioculturais citados no Ensino de Ciências. As reflexões trazidas por James Wertsch auxiliam na compreensão de processos de internalização de ferramentas culturais por parte de indivíduos inseridos em suas comunidades. A partir dos trabalhos de Vigotski e Bakhtin, Wertsch propõe as noções de domínio e apropriação de ferramentas culturais, que podem ser compreendidas como qualitativamente diferenciadas (PEREIRA; OSTERMANN, 2012).

Trabalhos produzidos pela própria área de ensino também contribuem com a reflexão sobre o papel da linguagem na elaboração de significados em atividades de ensino. Mortimer e Scott (2002) propõem uma ferramenta analítica para compreender a interação entre professores e alunos no plano social das aulas de ciências. Em especial, a compreensão dos tipos de discursos como interativo ou não interativo, e dialógico ou de autoridade possibilitam relacionar os significados elaborados em sala de aula com os tipos de discurso utilizados pelos docentes.

A abordagem sociocultural possibilita compreender os processos de elaboração de significados considerando aspectos sociais e psicológicos. Com isso, linguagem e pensamento estão relacionados do ponto de vista da internalização de ferramentas culturais, superando uma visão dicotômica entre interno e externo. O Ensino de Ciências e de Matemática tem se beneficiado dessa abordagem em pesquisas em que a linguagem faz parte do cenário epistemológico e metodológico de pesquisa.

Conforme apresentado em outro trabalho (GOIS; GIORDAN, 2014), entendemos ser necessário refletir sobre o papel da linguagem na elaboração de significados. Se entendermos que a linguagem tem papel metodológico, mas não epistemológico, os caminhos escolhidos a partir desse pressuposto possibilitarão responder algumas perguntas de pesquisa, mas não outras.

O ensino de outras disciplinas e conteúdos, para além das tradições de pesquisa em Ensino de Ciências e Educação Matemática, tem emergido

no cenário da pesquisa em Ensino, como a Ensino de Saúde (CECCIM; FERLA, 2009), de Geografia (CAVALCANTI, 2005), de História (GIACOMONI; PEREIRA, 2018) e Educação Física (BETTI; ZULIANI, 2002). O ensino de línguas tem sido investigado na área de Linguística Aplicada (LA). É importante observar que diferentes áreas de conhecimento têm contribuído com pesquisas sobre o ensino de disciplinas escolares específicas na intenção de compreender e melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Mais do que preocupações e ocupações similares em função do objeto de estudo, algumas dessas áreas apresentam convergências conceituais e de temas.

Outros referenciais teóricos, para além dos que possibilitam abordagens socioculturais, poderiam ser explorados sobre as contribuições de estudos em que a linguagem faz parte do pano de fundo na área de ensino. No entanto, não é nosso objetivo neste artigo esgotar as possibilidades de contribuições com estas concepções, mas sim destacar a importância do sociocultural para a LA e para o Ensino.

### **3. Da linguagem para o Ensino**

A Linguística é o estudo da linguagem verbal humana, iniciada como ciência moderna por Ferdinand de Saussure (1857-1913) e a partir de seus manuscritos no início do século XX (SILVEIRA, 2004). A despeito das definições de Saussure sobre linguagem como um sistema social de signos arbitrários em uso ativo por indivíduos, seus estudos se focalizaram na linguagem em si, de forma objetiva e com métodos científicos (WATERMAN, 1956).

Os estudos linguísticos foram ampliados em seus horizontes conceituais, e passou-se a investigar a linguagem sob outros pontos de partida, como a Linguística Crítica, que concebe a prática científica, inclusive a Linguística, como uma prática social (RAJAGOPALAN, 2007). Outro exemplo é a Linguística Sistemico-Funcional que “recusa as descrições meramente estruturais até então dominantes em linguística, elegendo o uso como marca fundamental de caracterização de uma língua” (GOUVEIA, 2009).

Tendo como foco de interesse a linguagem em si, as pesquisas em Linguística teórica não abordam aspectos sociais propriamente ditos, apesar de haverem interesses secundários. Nesse sentido, “o social entra como acréscimo as considerações já feitas sobre o indivíduo concebido ‘associalmente’” (RAJAGOPALAN, 2006, apud ROCHA; DAHER, p. 107, 2015).

Ramos (1993) descreve a percepção de pesquisadores da LA acerca da relação desta área com a Linguística. Ela procura diferenciar as concepções de pesquisa básica e aplicada a partir das concepções de Mário Bunge para compreender uma possível relação entre LA e Linguística. Por fim, observa que a “LA tem como objetivo a identificação, a análise de questões de uso de linguagem dentro e fora do contexto escolar e a sugestão de encaminhamento para estas questões” (CAVALCANTI, 1986 apud RAMOS, p. 38, 1993).

Dentre diversos trabalhos que descrevem aspectos históricos da LA, Celani (1992) descreve a constituição dessa área de conhecimento a partir da fundação das associações de LA britânica, estadunidense e brasileira, esta última em 1990. A autora aponta que já na década de 1990 a LA deveria ser reconhecida como área do saber com ampla constituição interdisciplinar (Sociologia, Psicologia, Antropologia etc.) e ponto de interseção entre as áreas sobre o estudo da linguagem, com autonomia epistemológica e metodológica. Com isso, é destacado que a LA não se limita a aplicar os conhecimentos gerados por pesquisadores da Linguística, e poderia se identificar mais com o humanismo do que com o cientificismo. Essa autora destaca, já nessa época, a importância dos estudos de ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira dentre outros temas de estudo na LA (multilinguismo, letramento, tradução etc.).

Schmitz (1992) também apresenta um esboço do desenvolvimento da LA no Brasil. O autor apresenta as diversas concepções de LA, desde a primeira ocorrência do termo em 1947, em que se destaca o ensino e a aprendizagem de línguas como parte fundamentais dos objetivos e atividades relacionadas. O autor também destaca a autonomia da LA frente a Linguística, bem como a importância da psicologia cognitiva e dos

trabalhos de Vigotsky, em oposição ao behaviorismo, para o desenvolvimento da LA naquele momento. Apesar das dificuldades de se definir a LA, o autor procura caracterizá-la, dentre outros pontos, a partir da função comunicativa e caráter performativo da linguagem, e da relação entre conhecimento empírico e teórico. O autor finaliza o artigo observando a importância da LA para o ensino de línguas e para a formação de professores de línguas.

Moita Lopes (1992) descreve mudanças nas tradições de investigações na LA. Ele critica o que denomina de pesquisas orientadas para a sala de aula, que seriam as pesquisas idealizadas sobre como proceder em sala de aula, e também as pesquisas de investigação do produto da aprendizagem de línguas, que levavam para a sala de aula as implicações de uma teoria linguística, com hipóteses a serem testadas em sala de aula. Em oposição a esses tipos de pesquisas, reforça a necessidade de se haver pesquisas *na* sala de aula de línguas, centradas na investigação de processos de ensino e aprendizagem, que seriam pesquisas diagnósticas ou de intervenção em sala de aula. Observa o crescente interesse da LA, já naquele momento, sobre a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem do ponto de vista sócio-interacionista, especialmente a partir das contribuições de Wertsch, Edwards e Mercer, onde o estudo da interação entre professor e aluno é mais importante do que a investigação individual. O autor finaliza o texto apontando a necessidade da melhoria dos cursos de formação de professores de línguas.

Bastos e Mattos (1993) descrevem a trajetória da LA no Brasil por meio das primeiras publicações e eventos que podem ser atribuídos a essa área. Dentre diversas possibilidades de definição da LA, tanto a partir do ponto de vista de pesquisadores da Linguística quanto de pesquisadores da LA, elas destacam a finalidade de a LA fornecer “subsídios para que as pessoas envolvidas na situação de uso linguístico enfocada reflitam sobre ela criticamente” (idem, p. 20).

Moita Lopes (1996) reforça a concepção da natureza interdisciplinar da LA, com foco na “prática de uso dentro e fora da sala de aula” (idem, p.



3). Observa que a LA tem interesse em investigar o uso da linguagem em contextos da práxis humana, considerando o vínculo inicial da LA com a sala de aula. A ideia é refletir sobre o discurso na sala de aula e fora dela. O autor entende ser interessante entender a linguagem como forma de ação, atividade ou forma de vida, na concepção de Ludwig Wittgenstein.

Também reforça a importância das contribuições de James Wertsch para a compreensão de processos de internalização de elementos culturais semioticamente mediados, e de Mikhail Bakhtin na compreensão da interação mediada pela palavra, que se dirige do locutor para o ouvinte. O autor afirma que é importante na LA a percepção da ação humana medida pelo discurso (idem, p. 12). Com isso, as teorias socioculturais, nas contribuições de Vigotsky e Bakhtin, são essenciais e relevantes para a LA ao entender que a linguagem é um instrumento de construção do conhecimento e da vida social.

É nesse sentido que “(a)prender a ensinar, de uma perspectiva sociocultural, baseia-se no pressuposto que saber, pensar e entender são frutos da participação em práticas sociais de aprendizagem e de ensino em salas de aula ou situações escolares” (VIEIRA-ABRAHÃO, p. 460, 2012). Para esta autora, uma perspectiva sociocultural possibilita o entendimento de que os processos de elaboração de significados são viabilizados a partir da inserção de indivíduos em atividades sociais. As contribuições socioculturais apontam como centrais as relações sociais e os artefatos semióticos que construímos, como fatores de desenvolvimento e organização.

Perante essa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo se dá através de um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social. Nesse sentido, a teoria sociocultural nos ajuda a entender os processos durante a aprendizagem do aluno que envolve aspectos cognitivos e os sociais, o que nos possibilita mapear como os alunos aprendem.

A abordagem sociocultural trazida na LA também está presente nas propostas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que apontam a diversidade cultural como uma das competências específicas a serem

trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2016, p. 87) a primeira competência específica de língua portuguesa para o ensino fundamental é “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”.

É importante lembrar que as investigações da LA não se restringem ao contexto escolar e de sala de aula. Apesar de as pesquisas com foco na sala de aula permanecerem como muito importantes na LA, outros focos de interação humana são também importantes, nas diferentes instituições da sociedade, como os espaços empresariais e hospitalares (MORATO, 2014). Há uma tendência de estudos contemporâneos em “considerar problemas relacionados à linguagem, que sejam socialmente relevantes, de forma contextualizada, e buscar soluções pertinentes e úteis para os sujeitos” (VIEIRA, p. 3, 2009).

Muitos pesquisadores da área têm buscado dar ênfase a linguagem como prática social e observá-la em uso, juntamente aos fatores contextuais do uso da mesma. Em outras palavras, cada vez mais se percebe que para que a teoria tenha alguma utilidade, precisa-se levar em consideração sua utilidade prática para os indivíduos no seu cotidiano. Ou seja, a proposta da linguística aplicada é tratar dos problemas de linguagem colocados na prática e da linguagem em uso, preocupando-se com as práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas.

Rocha e Daher (2015) apresentam elementos da história dessa área e uma reflexão sobre a possibilidade de delimitar a Linguística Aplicada a partir da Linguística com base nas concepções de distinção entre ciências puras e ciências aplicadas. A partir dos três elementos já apontados por Maingueneau (1996), os autores acrescentam dois elementos que caracterizariam a Linguística Aplicada atualmente, que seriam (iv) se voltar prioritariamente para o ensino/aprendizagem de línguas; (v) encontrar suas bases teóricas na pesquisa linguística.

Com relação ao quarto elemento apontado, esses autores observam ainda que a maioria dos trabalhos publicados no mais representativo congresso da LA se referem ao ensino e aprendizagem de línguas. De fato, afirmam que “nada mais esperado do que a participação de linguistas na definição de instrumentos teóricos e de um caminho metodológico adequados ao ensino / aprendizagem de línguas” (ROCHA; DAHER, p. 123, 2015). Com isso, pode-se afirmar que esse campo de conhecimento tem nos processos de ensino e aprendizagem sobre línguas um importante foco de investigação.

Dos estudos da LA observamos alguns elementos em comum com a área de Ensino. O primeiro deles se refere à atenção aos processos de ensino e aprendizagem, grafado preferencialmente como ensino/aprendizagem na LA. Apesar do foco amplo na LA, os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula são importantes para as duas áreas. O segundo elemento em comum é a aproximação epistemológica da abordagem sociocultural como possível referencial teórico, o que aproxima as duas áreas no que se refere à fundamentação teórica.

Para finalizar esta seção é importante observar que os trabalhos que trazem abordagem sociocultural na LA utilizam diversos referenciais teóricos em comum com os trabalhos da área de Ensino, tais como as contribuições de Mikhail Bakhtin (MOITA LOPES, 1996), Edwards e Mercer (MOITA LOPES, 1992), Hugh Mehan (GARCEZ; SCHULZ, 2015), James Wertsch e Lev Vigotski (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, 2014), Sinclair e Coulthard (MAGALHÃES, 1996) e de Yrjö Engeström (NININ; MAGALHÃES, 2017), para citar alguns.

#### **4. Temas comuns na LA e no ensino**

Nesta última seção descrevemos temas em comum encontrados na LA e na área de Ensino, bem como possíveis convergências de foco de pesquisa sobre a sala de aula e de referenciais teóricos em comum. Em especial, descrevemos possíveis convergências nos temas de letramento,

gêneros discursivos, formação inicial e continuada de professores, inclusão e uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como potenciais focos comuns de pesquisa entre essas áreas.

#### **4.1 Letramento e alfabetização**

Os temas da alfabetização e do letramento são comuns em pesquisas na LA e no Ensino. Terra (2013) apresenta uma revisão da literatura sobre os estudos em letramento na LA, em que observa que esse campo pode ser compreendido de alguns pontos de vista, como social e político, linguístico, de desenvolvimento de capacidade metalinguística, ou mesmo de uma prática discursiva ocupada pela escrita em diferentes comunidades. Nesse sentido, seria correto afirmar que “o letramento tem sido entendido, mais apropriadamente, como um conjunto de práticas sociais” (idem, p. 33). A autora ainda destaca que uma perspectiva sociocultural sobre letramento permite superar potenciais dicotomias a partir da compreensão da profunda relação entre mediação cultural e desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2001).

Senna (2014) observa que o surgimento dos estudos do letramento e da alfabetização na LA se deu em dois principais eixos teóricos, sendo um deles dos estudos em linguística e pragmática do discurso, e o outro como resultado dos estudos da Educação na década de 1990, em que são fundamentais os estudos de Piaget e Vigotski. O autor destaca que os estudos da alfabetização e do letramento foram um marco na produção do conhecimento científico devido à sua característica de interlocução, na intenção de fazer retornar à população em geral os conhecimentos das ciências humanas.

Na área de Ensino os estudos sobre alfabetização científica e letramento científico também recebem destaque. Sasseron e Carvalho (2011) observam que em nosso país os termos “letramento científico”, “alfabetização científica” e “enculturação científica” são utilizados em publicações científicas. No caso, os autores que utilizam o termo “letramento

científico” justificam sua escolha a partir das definições de autores da Linguística. Essas autoras descrevem as concepções de alfabetização científica ao longo da história, bem como a importância dessas concepções para o currículo de ciências.

Cunha (2018a) corrobora as afirmações de Sasseron e Carvalho (2011), a partir de estudos na LA, com outros dados, que os usos dos termos “letramento” e “alfabetização” nas pesquisas em Ensino de Ciências é que os autores que usam o termo “letramento científico” citam amplamente referências dos estudos da linguagem, enquanto que autores que usam a expressão “alfabetização científica” raramente utilizam essas fontes como referências. Em outro trabalho (CUNHA, 2018b) esse mesmo autor observa que pesquisadores que utilizam a expressão “alfabetização científica” têm como foco o ensino de conceitos científicos, enquanto que os pesquisadores que utilizam a expressão “letramento científico” priorizam a função social do conhecimento científico e tecnológico.

Para o tema do letramento/alfabetização, temos como convergência a possibilidade de autores da área de Ensino utilizarem como ponto de partida referenciais teóricos da LA. Por outro lado, autores da LA utilizam como referenciais teóricos autores da psicologia do desenvolvimento, também utilizados na área de Ensino.

#### **4.2 Gêneros discursivos**

A temática dos gêneros discursivos também é comum à LA e ao Ensino. Silva (2013) procura descrever as possíveis concepções de gêneros textuais na Linguística e observa que dentre as diversas correntes teóricas presentes no Brasil, podem ser encontradas a sócio-histórica/dialógica (Mikhail Bakhtin) e a interacionista/sociodiscursiva (Lev Vigotski), bem como outras (sociorretórica/sócio-cultural, sistêmico-funcional etc.). Motta-Roth e Scherer (2012) se baseiam numa perspectiva interdisciplinar de Análise Crítica de Gênero, definindo gênero discursivo como “ação retórica típica em resposta a um contexto” (idem, p. 643) e “um fenômeno

multidimensional, a um só tempo é ação e ferramenta, via de mediação e interação” (idem, p. 643).

Motta-Roth (2008) apresenta um histórico sobre as concepções de gêneros discursivos a partir de diversas perspectivas teóricas advindas de países europeus, bem como a influência das ideias de Paulo Freire nas pesquisas deste tema no Brasil. Apesar das especificidades das diferentes propostas de definição, há consenso sobre os gêneros serem tipos relativamente estáveis de enunciados que são “usados para fins específicos em um dado grupo social” (idem p. 351). A autora ainda apresenta quatro conceitos que trazem contribuições pedagógicas ao ensino de línguas.

Andreetto (2013), ao propor uma investigação relacionada a gêneros textuais, faz levantamentos de estruturas léxicos-gramaticais que possam impedir a fluência da leitura dos diferentes gêneros da área médica. O objetivo da autora é oferecer, ao professor, subsídios na preparação e organização do conteúdo pragmático em cursos voltados a leitura instrumental. Em suas considerações finais, a autora diz que a metodologia proposta na pesquisa pode auxiliar os professores em sala de aula.

Também em Cavalari (2014), a autora busca desenvolver um procedimento metodológico de Jogo Teatral que mobilize alunos dos anos finais do Ensino Fundamental a operarem sobre sua própria linguagem por meio da produção de enunciados orais e escrito. A autora traz a importância do uso de gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa e propõe um trabalho entre Língua e Arte na sala de aula a fim de desenvolver um instrumento didático para ser aplicado na aula. A proposta foi desenvolver uma atividade para exercitar a argumentação através do teatro. A autora concluiu que o teatro em sala de aula produziu efeitos significativos no aprendizado dos alunos, provenientes da correlação entre Língua e Arte. Ou seja, o trabalho com gêneros discursivos trouxe contribuições para o ensino da língua materna em sala de aula e ampliou o domínio competente das modalidades escrita e falada.

A concepção de gêneros discursivos está presente em diversos trabalhos na área de Ensino. Souza e Arroio (2013) descrevem o papel do gênero

discursivo relatório, a partir da concepção de Bakhtin, após realização de dois tipos distintos de atividades de ensino (demonstração e debate dialógico). Nesse trabalho, os autores analisam os argumentos desenvolvidos pelos alunos a partir do padrão de Toulmin de argumentação, e observam diferenças significativas nos resultados das atividades de ensino.

Silva e Mortimer (2010) analisam as estratégias enunciativas de uma professora de química em sala de aula com o conteúdo de termoquímica. Os autores partem do pressuposto que os usos feitos da linguagem pela professora podem ser caracterizados como um gênero discursivo típico da sala de aula de ciências, o que permite compreender como surgem esses enunciados, próprios da sala de aula, em função das estratégias enunciativas empregadas pela professora.

Cirino e Souza (2008) relatam os resultados obtidos com atividades didáticas desenvolvidas com alunos de ensino médio com o tema da química ambiental. Os autores verificaram quatro tipos de gêneros discursivos predominantes nas falas dos alunos, e observam que o incentivo à participação dos alunos em atividades interativas e dialógicas favoreceu a observação desses resultados.

No caso dessa temática, as possíveis convergências também se dão em referenciais comuns à LA e ao Ensino (Vigotski, Freire e Bakhtin), bem como o foco na aprendizagem de habilidades discursivas por parte de alunos e professores. Também há um esforço em ambas as áreas em descrever especificidades dos gêneros discursivos que são utilizados em sala de aula com os diversos conteúdos escolares, e como ensinar melhor determinados gêneros discursivos.

### **4.3 Formação inicial e continuada de professores**

A formação inicial de professores é um tema de investigação de diversas áreas de conhecimento, da mesma forma que para a LA e o Ensino. Dentro desse tema, ambas as áreas apresentam estudos sobre como melhorar a formação inicial de professores em termos de conhecimentos

aprendidos por alunos de graduação (CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2016; QUADROS et al., 2015) e descritos a partir das enunciações orais e escritas dos estudantes.

Dentro do tema da formação inicial de professores, estudos sobre o papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores também merecem destaque. Nesse caso, é possível encontrar estudos sobre como o estágio contribui na construção da identidade do professor em formação (BRAGAGNOLO, 2014; BEJA; REZENDE, 2014), os relatórios de estágio como fonte de conhecimento sobre os processos formativos que as atividades de estágio possibilitam (GONÇALVES; FERNANDES, 2010; SILVA, 2012), e o estágio como possível espaço de reflexão sobre a alienação do trabalho do professor no ensino básico (SILVA; DINIZ, 2014; SANTOS, 2017).

Em trabalhos com o tema da formação continuada de professores do ensino básico, destacamos o trabalho de Gonçalves e Ferraz (2016) em que estes autores apresentam duas sequências didáticas dirigidas para o ensino da produção de textos nos gêneros artigos de opinião e notícia. Trabalhos que envolvem sequências didáticas são de grande importância na formação continuada de professores na área de ensino (SILVA; MARCONDES, 2010; GABINI; DINIZ, 2009), já que procuram promover a reflexão e aprendizagem por parte dos profissionais de ensino já engajados em suas atividades docentes. Também destacamos pesquisas que tratam dos desafios na formação continuada de comunidades indígenas (CAVALCANTI, M., 2005; MONTEIRO; GOUVÊA; SANCHEZ, 2010) em ambas as áreas.

Com isso, as possíveis convergências nessa temática estão nas produções escritas e orais de estudantes de graduação, futuros professores, na importância do estágio curricular supervisionado, no papel de atividades de ensino na formação continuada, além de estudos com foco em comunidades com etnias específicas.



#### 4.4 Inclusão

O tema da inclusão também é comum nas áreas de Ensino e LA. Ramos e Zaniolo (2014) observam que há prevalência de trabalhos sobre educação de surdos em programas de pós-graduação em Educação, Letras e Linguística, além dos programas da área de Ensino. Moura e Vieira (2011) discutem a proposta bilíngue para a educação de surdos, resultado das pesquisas em Linguística, LA, Sociolinguística e Educação, em que contrapõem o posicionamento dos surdos sobre bilinguismo. De forma semelhante, Pereira; Benite e Benite (2011) procuram estabelecer possíveis diálogos com a cultura surda na sala de aula de química tomando como base os estudos socioculturais.

Também se encontram trabalhos no tema da inclusão de cegos na LA e no Ensino. Silva (2005) propõe uma reflexão sobre como as identidades sociais de cegos são construídas a partir da imagem negativa na literatura. Gonçalves et al. (2013) problematizam a educação inclusiva, especialmente quanto a formação docente em ciências e os processos de ensino e aprendizagem para deficientes visuais. Regiani e Mól (2013) contribuem para o debate descrevendo o ingresso de uma aluna cega num curso superior de química, o que possibilitou a reflexão sobre a inclusão de alunos cegos no ensino superior brasileiro.

No tema da inclusão, as possíveis convergências entre os estudos na LA e na área de Ensino estão na investigação dos processos de elaboração de significados com alunos cegos e surdos em espaços de escolarização, na valorização das culturas de comunidades de cegos e surdos, no acesso de cegos e surdos ao ensino superior, dentre outros.

#### 4.5 TIC

Os estudos sobre usos de Tecnologias da Informação e Comunicação são um campo fértil para LA e para a área de Ensino. Na LA, Moita Lopes (2010) descreve os novos letramentos digitais como práticas

socioculturais, especialmente na forma de ativismo político sobre sexualidade e gênero em hipertextos típicos da Web 2.0. Os discursos inovadores, desestruturados e inesperados, que envolvem modos de ação e de pensar específicos, possibilitam futuros alternativos.

Souza (2008) apresenta hipermídias como ferramentas de aprendizagem implícita e explícita de língua estrangeira. A autora descreve os resultados de uma revisão bibliográfica sobre leitura em língua estrangeira, especialmente sobre a importância do conhecimento lexical para a leitura, a relevância do uso de hipermídias para viabilizar a melhoria do valor semântico das palavras em seus vários significados.

Aranda (2011) traz a importância do uso de recursos tecnológicos que serviram como instrumentos mediadores para que os estudantes realizassem as práticas didáticas envolvidas na pesquisa. Nesse mesmo trabalho, a autora também ressalta como é relevante o papel do professor ao desempenhar novas formas de facilitar a aprendizagem.

Rios e Mendes (2014) apresentam uma revisão da bibliografia sobre o uso de blogs para finalidades educacionais no Brasil, os quais têm sido utilizados como recurso, estratégia pedagógica ou como portfólio reflexivo. Os autores concluíram que as pesquisas na área apresentam majoritariamente enfoque em análise de blogs, aplicações de blogs no ensino e formação docente.

Destacamos também o trabalho de Costa (2006) em que evidencia a similaridade entre o uso de código abreviado, tanto na escrita inicial de crianças em fase de alfabetização quanto por parte de adolescentes em redes sociais. Heemann (2011) observa que a sensação de pertencimento entre participantes de uma comunidade virtual deve se concretizar por meio de uma pedagogia centrada no aluno, com oportunidades “para que eles possam tornar-se independentes, autoconfiantes e autônomos” (idem, p. 296).

No Ensino de ciências o uso das TIC para o ensino engloba aspectos diversificados, como o uso de hipermídias, objetos virtuais de aprendizagem (BENITE; BENITE; SILVA FILHO, 2011), modelos moleculares

tridimensionais (GIORDAN; GOIS, 2005) e redes sociais (RAUPP; EICHLER, 2012). Os mais variados temas científicos têm sido abordados com o uso das TIC, tanto em processos de ensino e aprendizagem no ensino básico quanto para a formação inicial e continuada de professores.

Nessa temática, as possíveis convergências se dão na compreensão do papel das TIC em processos de ensino e aprendizagem no ensino básico e superior, no uso de TIC com conteúdos escolares específicos, no uso que é feito das TIC por diversas comunidades, para citar alguns.

### **Considerações finais**

Apesar de apresentarem histórias e origens diferentes, as áreas de Ensino e LA apresentam convergências com relação a referenciais teóricos, à concepção sociocultural e temas de interesse de investigação, apenas para citar algumas dessas convergências. Mais do que meras coincidências, essas convergências possibilitam diálogo entre essas áreas de conhecimento.

Apesar de a LA ter escopo mais amplo quanto ao grupo foco de investigação na sociedade, seus interesses continuam fortemente ligados à sala de aula e aos processos de ensino e aprendizagem. Apesar das diferenças de delimitação de foco, o interesse de ambas as áreas pelos processos de ensino e aprendizagem possibilitam um intercâmbio de concepções e resultados de pesquisa.

Mais estudos são necessários para descrever possíveis convergências reais ou potenciais entre estas áreas de conhecimento, considerando que ambas procuram diálogo interdisciplinar em seus referenciais teóricos e métodos de pesquisa. Os pressupostos socioculturais emergem de ambas as áreas como possível ponte principal entre elas, e também entre outras áreas de conhecimento em que a linguagem é o pano de fundo dos processos de ensino e aprendizagem.

## Referências

- ANDREETTO, M. D. **Por que textos de divulgação são mais difíceis para aprendizes de leitura com necessidades específicas do que textos científicos?** – Um estudo direcionado pelo corpus. 2013. 172 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ARANDA, M, C. T. **Interações orais online no ensino de francês como língua estrangeira: o projeto Cefradis.** 2011. 317 p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BASTOS, L. K. X.; MATTOS, M. A.B. A linguística aplicada e a Linguística. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 22, p. 7-24, jul./dez. 1993.
- BEJA, A. C.; REZENDE, F. Processos de construção de identidade docente no discurso de estudantes da licenciatura em Química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Pontevedra, v. 13, n. 2, p. 156-178, 2014.
- BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; SILVA FILHO, S. M. Cibercultura em ensino de química: elaboração de um objeto virtual de aprendizagem para o ensino de modelos atômicos. **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 2, mai. 2011.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, ago./nov. 2002.
- BRAGAGNOLO, R. M. A formação do professor de línguas e o estágio supervisionado à luz da teoria sociocultural. **Philologus**, Rio de Janeiro, ano. 20, n. 60, set./dez. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 01 dez 2019.
- CAVALARI, A. L. F. **Enunciados em jogo: a correlação entre língua e arte nas aulas de Língua Portuguesa.** 2014. 196 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, mai./ago. 2005.

CAVALCANTI, M. A Propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 7, p. 5-12, jan./jun. 1986.

\_\_\_\_\_. “É, eu acho que esse livrinho vai ser muito interessante.” Vozes de professores indígenas em um curso de formação. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 44, n. 2, p. 265-276, jul./dez. 2005.

CECCIM, R. B.; FERLA, A. A. Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 443-456, nov. 2008/fev. 2009.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M.S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; DELLAGNELO, A. K. Implicações e problematizações do conceito de intersubjetividade: um enfoque na formação do profissional de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 107-132, jan./mar. 2016.

CIRINO, M. M.; SOUZA, A.R. O discurso de alunos do ensino médio a respeito da “camada de ozônio”. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 1, p. 115-134, 2008.

COSTA, S. R. A construção/apropriação da escrita nas salas de aula da escola fundamental e nas salas de bate-papo na internet. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 159-175, 2006.

CUNHA, R. B. A importância do uso de autores dos estudos da linguagem nas referências bibliográficas dos trabalhos sobre alfabetização científica e letramento científico. **Revista Raído**, Dourados, v. 12, n. 30, p. 11-20, jul./dez. 2018a.

\_\_\_\_\_. O que significa alfabetização ou letramento para os pesquisadores da educação científica e qual o impacto desses conceitos no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 27-41, 2018b.

- GABINI, W. S.; DINIZ, R. E. S. Os professores de Química e o uso do computador em sala de aula: discussão de um processo de formação continuada. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 15, n. 2, p. 343-358, 2009.
- GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 31, n. Especial, p. 1-34, 2015.
- GASPAR, A.; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro. Atividades experimentais de demonstrações em sala de aula: uma análise segundo o referencial da teoria de Vygotsky. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 227-254, ago. 2005.
- GEHLEN, S. T.; AUTH, M. A.; AULER, D. Contribuições de Freire e Vygotsky no contexto de propostas curriculares para a Educação em Ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Pontevedra, v. 7, n. 1, p. 63-85, 2008.
- GEHLEN, S. T.; MALDANER, O. A.; DELIZOICOV, D. F. Vygotsky: um diálogo com pesquisas e sua contribuição na Educação em Ciências. **Pró-Posições**, Campinas, v. 21, n. 6, p. 129-148, jan./abr. 2010.
- GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.
- GIORDAN, M.; GOIS, J. Telemática educacional e ensino de química: considerações sobre um construtor de objetos moleculares. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, jul. 2005.
- GOIS, J.; GIORDAN, M. Qual é o papel da linguagem no ensino de ciências? In: SANTOS, B. F.; SÁ, L. P. (Orgs.), **Linguagem e Ensino de Ciências**: ensaios e investigações. Ijuí: Unijuí, 2014.
- GONÇALVES, F. P.; FERNANDES, C. S. Narrativas acerca da prática de ensino de Química: um diálogo na formação inicial de professores. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 2, p. 120-127, mai. 2010.
- GONÇALVES, F. P.; REGIANI, A. M.; AURAS, S. R.; SILVEIRA, T. S.; COELHO, J. C.; HOBMEIR, A. K. T. A educação inclusiva na formação de professores e no ensino de química: a deficiência visual em debate. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 4, p. 264-271, nov. 2013.

- GONÇALVES; A. V.; FERRAZ, M. R. R. Sequências didáticas como instrumento potencial de formação docente reflexiva. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 119-141, 2016.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009.
- HEEMANN, C. A formação de professores e as comunidades virtuais de aprendizagem. **SIGNUM: Estudos de Linguagem**, Londrina, v. 14, n.1, p. 279-299, jun. 2011.
- LABURÚ, C. E.; BARROS, M. A. Vygotsky e múltiplas representações: leituras convergentes para o ensino de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 7-24, abr. 2013.
- LESSA, M. M. L; FALCÃO, J. T. R. Pensamento e linguagem: uma discussão no campo da psicologia da educação matemática. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 315-322, set./dez. 2005.
- MAGALHÃES, M. C. C. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos internacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. **The Specialist**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1-18, 1996.
- MAINGUENEAU, D. **Aborder la linguistique**. Paris: Seuil, 1996.
- MOITA LOPES, L.P. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. **Inter-câmbio**, São Paulo, v. 5, p. 3-14, 1996.
- \_\_\_\_\_. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 393-417, 2010.
- \_\_\_\_\_. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. **Letras**, Santa Maria, n. 4, p. 7-13, jul./dez. 1992.
- MONTEIRO, R.; GOUVÊA, G.; SANCHEZ, C. A abordagem CTSA sob a perspectiva dos temas geradores em Freire para formação continuada de professores em ciências: um campo de conflitos simbólicos na região de Angra dos Reis. **REMPEC – Ensino, Saúde e Ambiente**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 155-166, ago. 2010.

- MORATO, E. M. Contribuições da neurolinguística para a linguística aplicada – e vice-versa. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10.1, Edição Especial CONEL/PROCAD, p. 293-314, 2014.
- MOREIRA, M. A. Negociação de significados e aprendizagem significativa. **REMPEC - Ensino, saúde e ambiente**, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 2-13, dez. 2008.
- MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Investigações em ensino de ciências**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 20-39, mar. 1996.
- MORTIMER, E. F.; CARVALHO, A. M. P. Referenciais teóricos para a análise do processo de ensino de ciências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 5-14, fev. 1996.
- MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividades discursivas nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, dez. 2002.
- MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.
- MOTTA-ROTH, D.; SCHERER, A. S. Expansão e contração dialógica na mídia: intertextualidade entre ciência, educação e jornalismo. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 28, n. especial, p. 639-672, 2012.
- MOURA, D. R.; VIEIRA, C. R. A atual proposta bilíngue para educação de surdos em prol de uma educação inclusiva. **Revista Pandora Brasil**, n. 28, mar. 2011.
- NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M.C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa**, São José do Rio Preto, v. 61, n. 3, p. 625-652, set./dez. 2017.
- PEREIRA, C. L. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 277-286, jun. 2012.
- PEREIRA, L. L. S.; BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. Canavarro. Aula de Química e surdez: sobre interações pedagógicas mediadas pela visão. **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 1, fev. 2011.



- PEREIRA, A. P.; OSTERMANN, F. A aproximação sociocultural à mente, de James V. Wertsch, e implicações para educação em ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 1, p. 23-39, 2012.
- QUADROS, A. L.; PENA, D. M. B.; FREITAS, M. L.; CARMO, N. H. S. A apropriação do discurso dialógico o os pontos de transição: uma análise a partir da experiência de professores de Química em formação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n. 2, mai./ago. 2015.
- RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 8, n. 14, p. 13-20, 1º sem. 2007.
- \_\_\_\_\_. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- RAMOS, J. A linguística aplicada e sua busca de autonomia. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 22, p. 33-39, jul./dez. 1993.
- RAMOS, D. M.; ZANIOLO, L. O. Tendências e perspectivas da produção acadêmica sobre a temática educação de surdos: mapeamento da produção. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 303-318, abr./jun. 2014.
- RAUPP, D.; EICHLER, M. L. A rede social Facebook e suas aplicações no ensino de química. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, jul. 2012.
- REGIANI, A. M.; MÓL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 123-134, 2013.
- RIOS, G. A.; MENDES, E. G. Uso de blogs na educação: breve panorama da produção científica na última década. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 8, n. 2, p. 160-174, 2014.
- ROCHA, D.; DAHER, D. C. Afinal, como funciona a linguística aplicada e o que pode ela se tornar? **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 105-141, 2015.
- SANTOS, J. D. A. **A formação no curso de licenciatura em Química UFG/Goiânia: a relação entre a formação e o trabalho docente**. 2017. 254 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica.

**Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, mar. 2011.

SCHMITZ, J. R. Linguística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **Alfa**, São

José do Rio Preto, v. 36, p. 213-236, 1992.

SENNA, L.A. G. O campo acadêmico do letramento e da alfabetização científica no Brasil:

estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada. **Revista Teias**, Rio de

Janeiro, v. 15, n. 38, p. 57-74, 2014.

SILVA, A. C. T.; MORTIMER, E. F. Caracterizando estratégias enunciativas em uma sala de

aula de química: aspectos teóricos e metodológicos em direção à configuração de um

gênero do discurso. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 15, n. 1,

p. 121-153, mar. 2010.

SILVA, E. L.; MARCONDES, M. E. R. Visões de contextualização de professores de Química

na elaboração de seus próprios materiais didáticos. **Ensaio Pesquisa em Educação**

**em Ciências**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, jan./abr. 2010.

SILVA, S. C. Os estereótipos sociais e as narrativas na construção das identidades sociais

da pessoa com deficiência visual. **Perfiles**, n. 26, p. 51-62, jan./dez. 2005.

SILVA, W. R. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional? **Revista da**

**Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 259-307, jan./jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado.

**D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 281-305, 2012.

SILVA, W. R.; DINIZ, A. L. S. Estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como

contexto de pesquisa da linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**,

Campinas, v. 53, n. 2, p. 333-355, jul./dez. 2014.

SILVEIRA, E. M. As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística. **Síntese**,

Campinas, v. 9, p. 397-412, 2004.

SOUSA, C. M. S. G.; FAVERO, M. H. Análise de uma situação de resolução de problemas de

física, em situação de interlocução entre um especialista e um novato, à luz da teoria

- dos campos conceituais de Vergnaud. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 55-75, ago. 2002.
- SOUZA, D. D. D.; ARROIO, A. Construção de argumentos escritos: a influência da metodologia de ensino e do gênero do discurso. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 283-297, ago. 2013.
- SOUZA, P. N. A hipermídia como ferramenta de ensino: uma revisão da literatura sobre o aprendizado implícito e explícito de vocabulário em língua estrangeira. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 11, n. 1, p. 101-124, jan./jun. 2008.
- TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.
- VIEIRA, R. C. Novos rumos para a linguística aplicada contemporânea. **Revista Odisseia**, Natal, n. 3, p. 1-13, 2009.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNAL: Estudos de Linguagem**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 457-480, dez. 2012.
- \_\_\_\_\_. Sessões colaborativas na formação inicial e em serviço de professores de inglês. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 13, n. 1, 2014.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WATERMAN, J. T. Fernand de Saussure: forerunner of modern structuralism. **The Modern Language Journal**, v. 40, n. 6, p. 307-309, Oct. 1956.

## Capítulo 5

### A tecnologia a serviço do leitor: a linguagem multimodal dos *emojis*, *memes* e *stickers*

Nataniel dos Santos Gomes <sup>1</sup>

Vanderlis Legramante Barbosa <sup>2</sup>

Dagmar Vieira Nogueira Silva <sup>3</sup>

#### 1. Introdução

O ato da comunicação (do latim, *comunicare*, “tornar comum”) se concretiza entre as comunidades humanas a partir de diferentes formas de interação (verbal, visual, gestual, auditiva, entre outras), algo que outras espécies não conseguem realizar com a mesma eficácia. Qualquer agrupamento humano pode levar suas discussões, ideias, reflexões ou alertas para outro grupo, desde que falem a mesma língua, o que não é possível dessa forma entre outros seres vivos.

Com o advento da tecnologia e seu desenvolvimento, principalmente com a popularização das redes sociais virtuais, as manifestações da comunicação vão se renovando, utilizando recursos gráficos como *emojis*, *emoticons*, *memes* e *sticks*, que se aliam na linguagem verbal, principalmente dos mais jovens.

---

<sup>1</sup>UFMS/Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Unidade Campo Grande/Campo Grande - natanielgomes@uol.com.br

<sup>2</sup>UFMS/Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Unidade Campo Grande/Campo Grande

<sup>3</sup>UFMS/Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Unidade Campo Grande/Campo Grande.

Os chamados textos multimodais que fazem uso de tais recursos gráficos, podem direcionar novas práticas de inserção e valorização dessas linguagens por parte dos professores, em suas atuações docentes. Refletir sobre os textos multimodais é relevante para aperfeiçoar a competência comunicativa dos discentes, tanto no contexto social em que estão inseridos, quando no ambiente escolar, ambos marcados por dialogismo e interação da linguagem, onde elas se combinam e se apresentam de acordo com as modalidades necessárias para a produção do texto.

Barbosa (2018, p. 69) lembra que “multimodalidade presente em textos nas *práticas sociais* extrapola o texto impresso”, o que nos leva a refletir sobre a tecnologia como inovadora na produção textual nas aulas de língua materna, produzindo novos sentidos e desenvolvendo habilidades ligadas às mídias e ao ensino.

## **2. Afinal, o que é texto?**

Os textos (do latim *textum*, “tecido”, “tessitura”, “teia”) se concretizam por meio da fala, da visão, da audição, com um sentido e trazem uma certa intenção comunicativa, indo além da concepção apontada pelo senso comum, que entende que é apenas aquele material composto por tipografias e colocado em algum suporte físico, como o papel, a tela do computador e outros.

De acordo com Val (2004),

como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução. Por exemplo: uma enciclopédia é um texto, uma aula é um texto, um e-mail é um texto, uma conversa por telefone é um texto, é também texto a fala de uma criança que, dirigindo-se à mãe, aponta um brinquedo e diz ‘tê’ (p. 1).

Travaglia e Koch explicam o texto e para que serve:

é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, 1992, p. 8-9)

Logo o texto é também uma exposição, uma narração, uma entidade física, com função: exprimir um enunciado para se fazer entender pelo interlocutor. Ao mesmo tempo, ele está diretamente ligado ao contexto e à intenção comunicativa. A definição acima inicia os entendimentos relacionados aos textos multimodais para o alargamento do pensamento crítico e reflexivo, diante dos discursos sociais difundidos em diferentes suportes, impressos ou digitais. Tais textos são construídos por linguagens verbais e não verbais, com facetas multiculturais, repletos de sentidos.

Para Fiorin (2012, p. 148), “O texto é a manifestação de um discurso”, ou seja, “O discurso é o plano do conteúdo, enquanto o texto é do plano da expressão...”. O discurso é anterior ao texto, sendo produto da enunciação e sua proposta comunicativa não muda, apenas suas possibilidades de exploração em diversos tipos de textos. O discurso está ligado ao dialogismo, quando se faz entender na interação social. É aí que o contexto surge como inserção no ato comunicativo.

Assim, percebe-se que há vários tipos de textos, que podem ser construídos por meio de palavras, símbolos, imagens, e até mesmo formalizados mediante as percepções olfativas, gestuais, entre outras. Mas, ao se construir uma condição a fim de entender o enunciado, é necessário um contexto no qual o próprio texto vai se acomodar. O texto é uma expressão do contexto, e levando em conta as inovações tecnológicas que servem de base para o aparecimento de múltiplos gêneros textuais, ele culmina na produção de sentido no usuário da língua. Assim Bakhtin (1997, p. 333) fala do processo cognitivo em que advém:

complexa interdependência que se estabelece entre o texto (objeto de análise e de reflexão) e o contexto que o elabora e o envolve (contexto interrogativo, contestatório, etc.) através do qual se realiza o pensamento do sujeito que

pratica ato de cognição e de juízo. Há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores. (BAKHTIN, 1997, p. 333)

A construção do sentido do texto individual varia de indivíduo para indivíduo, por causa dos diferentes tipos de conhecimentos que são produzidos nas relações sociais, mescladas pelo contexto e pela intenção do discurso, acumulados durante toda a formação do falante. Para Bakhtin (1997) certas condições comunicativas se apresentam na composição do discurso e da linguagem, por isso é importante entender os chamados gêneros discursivos e os textos multimodais.

As novas formas de leitura e produção de textos mediante os avanços tecnológicos não podem ser desconsideradas. Braga (2013) lembra que os textos antes analógicos, migraram para os suportes digitais, criando novos gêneros, remixados ou híbridos, marcados por difusão extremamente rápida, relacionando-se no espaço virtual em que as linguagens se compactuam, construindo sentidos, por meio de cores, de sons, de imagens, de efeitos sonoros ou visuais, entre outros, gerando leituras autônomas, fugindo do padrão de leitura ocidental de análise como da esquerda para a direita e de cima para baixo. Agora o enfoque de leitura que surge do interesse do próprio leitor (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

### **3. Gêneros discursivos, os textos multimodais e o jovem leitor moderno**

Diante da evolução tecnológica, o trabalho pedagógico de ensino do texto se concretiza em diferentes suportes no ambiente escolar, um dos primeiros espaços onde a maioria dos leitores tem acesso ao texto formal e tipográfico. Para uma parte dos professores, a tecnologia foi vista com estranhamento, mas com o passar do tempo, uma nova geração de docentes passou a utilizá-la como uma ferramenta eficiente no ensino. No caso do texto, a tecnologia revelou que ela proporciona uma gama enorme de possibilidades de contravenção entre os gêneros discursivos. Os textos

híbridos<sup>4</sup>, produzidos a partir da superposição de elementos provenientes de mais de uma esfera discursiva, dão vida a suportes que possibilitam novas produções textuais. Assim, os textos multimodais apresentam um caráter multissemiótico e atuam seguindo a estrutura que integra práticas sociais em um determinado contexto de uma determinada situação, que acaba exigindo fatores de compreensão para que o(s) sentido(s) seja(m) internalizado(s) e ressignificado(s) (ROJO; BARBOSA, 2015).

Desta forma, em todo tipo de interação social, oral ou virtual, “estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal” (DIONÍSIO, 2007, p. 178). Logo, tudo aquilo que abarca dois ou mais modos de representação da comunicação, é multimodal, ultrapassando a tipografia, o verbal. Assim, palavras, gestos, entonações, imagens, entre outros, cominados, cruzam-se e manifestam-se como construtores de sentido que passam pelos gêneros discursivos.

Um dos motivos que ajudou na diversidade de textos multimodais foi a popularização da internet, fazendo com que a informação fosse compartilhada de forma mais rápida e com barreiras cada vez menores de distância. Se linguagem verbal se caracteriza pela rapidez, o texto virtual acrescentou elementos híbridos e não verbais, tais como *emoticons*, *emojis*, *memes* e *sticks*, que ajudam a ressignificar a construção dos sentidos dos textos que fazem parte do contexto social atual de boa parte dos jovens.

#### **4. Emoticons, emojis, memes e sticks: origens**

Ao olhar as redes sociais de forma mais analítica nota-se a flexibilidade dos gêneros do discurso, que vão se desdobrando em inúmeras

---

<sup>4</sup> Textos híbridos podem ser definidos como aqueles em que ocorre processo de reelaboração discursiva, não somente de eliminação, mas também de reordenação, substituição e acréscimo. (SOUZA e ROCHA, 2018). Também podem ser entendidos como aqueles que usam da tipografia tradicional e da imagem, como as histórias em quadrinhos e dos textos publicitários (NUNES e RAMOS, 2012). Nessa perspectiva, eles captam o olhar indo além da leitura verbal, criando desafios polissêmicos de leituras que o visual busca significar.



possibilidades de interação e se difundem com muita rapidez. Nesse sentido, os que mais chamam a atenção são aqueles que substituem palavras ou mesclam o seu uso para ampliar expressividade de forma interpretativa.

#### 4.1. Emoticons e emojis

Há mais de 35 anos a comunicação escrita mudou radicalmente, buscando se aproximar da fala: tentando a sincronia e a emoção, raras nos textos tradicionais nos suportes mais utilizados na época. Foi por intermédio de elementos paralinguísticos que ocorreu essa mudança, os chamados *emoticons*, que buscavam transmitir o estado psicológico do emissor por meio de ícones.

Na modernidade, a primeira vez que caracteres foram usados para representar expressões faciais foi no jornal norte-americano New York Herald Tribune, para a propaganda do filme Lili, musical dirigido por Charles Walters e estrelado por Leslie Caron, em 1953.

Today  
You'll laugh:)  
You'll cry:(yes  
You'll love S2 (heart-shaped face)<sup>5</sup>

Nos meios digitais, os *emoticons* (*emotion* “emoção” + *icon* “ícone”) surgem nos anos 1982, nos fóruns virtuais, com Scott Fahlman, da Universidade Carnegie Mellon, de Pittsburgh, EUA. Sua intenção era diferenciar os e-mails formais daqueles que estavam ligados a alguma forma de humor ou lazer. A partir disso, ele escreveu a seguinte mensagem: “Proponho a seguinte sequência de caracteres para os marcadores de piada: :-) Leia-o de lado” (MORO; 2016, p. 60).

Tal composição de caracteres acabou por alastrar-se para outras instituições e laboratórios. Em pouco tempo, o *emoticon* ficou conhecido no

---

<sup>5</sup>Hoje Você vai rir :) Você vai chorar :( sim Você vai amar S2 (formato de coração)” tradução livre

ambiente acadêmico e com expansão da internet, ele passou a ser empregado em e-mails, chats e outros, sendo, até mesmo utilizado na troca de mensagens nos aparelhos celulares.

Em 1997, Nicolas Loufrani, CEO da The Smiley Company, percebeu que o uso desses elementos havia se tornado cada vez mais recorrente, daí ele começou a experimentar ícones coloridos, correspondentes aos sinais de pontuação empregados até aquele momento.

Em 2000, o Diretório de *Emoticons* foi disponibilizado para download em aparelhos celulares, que constava de mais de 1000 ícones com as versões que usavam sinais gráficos.

O *smiley*, o *emoticon* mais famoso, foi criado em 1973 pelo designer Harvei Ball Frend, para uma companhia de seguros. Sua intenção era estimular seus funcionários. Em pouco tempo, o *smiley* passou a ser aplicado em diversos produtos. O termo se popularizou de tal modo que passou a ser usado como sinônimo de *emoticon*.



**Smiley**

Os *emoticons* são formados a partir de outros símbolos e representam: alegria = :-D, tristeza = :- (, mal-estar = :- 6. No início, os *emoticons* tinham a representação do texto, mas, com o tempo, os caracteres foram incorporando imagens em sua representação, são os chamados *emojis*. (MORO; 2016, p. 60)

Em 1995, Shigetaka Kurita criou o termo *emoji* (e “imagem” e *moji* “letra”, em japonês) ao inserir a nova configuração gráfica em pagers na empresa que trabalhava, com o foco no público adolescente, com a intenção de expandir as probabilidades para propagar sentimentos e ações em

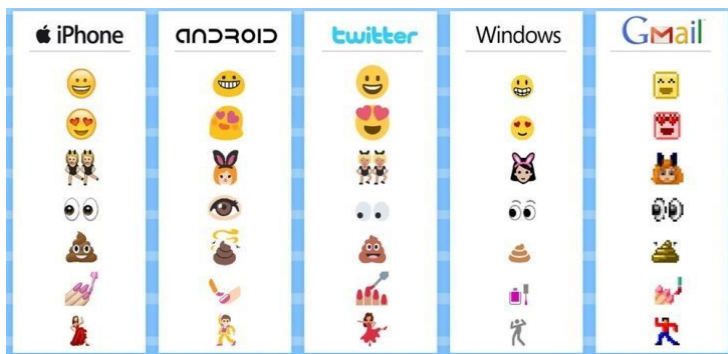
textos virtuais, indo além dos *emoticons*. Do ponto de vista da leitura, os *emojis* são considerados pictogramas ou ideogramas<sup>6</sup>.

Eles se difundiram muito nos anos seguintes, em parte, graças ao largo acesso aos smartphones.



Fonte: <<http://inner.geek.nz/archives/2009/02/06/the-truth-about-iphone-emoji>>

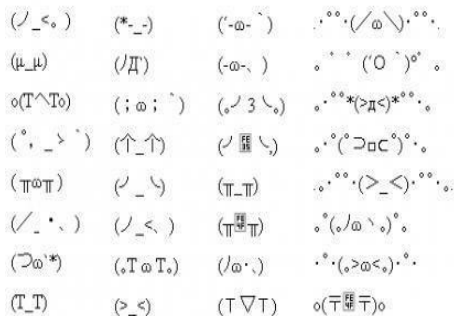
O sucesso foi tanto que rapidamente os *emojis* sofreram inúmeras variações, já que eram criados por várias empresas e variavam de acordo com a plataforma utilizada. Em 2013, foi criada a *Emojipedia* para auxiliar os usuários.



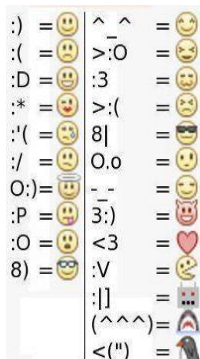
Fonte: <<http://www.tecmundo.com.br/web/86866-voce-sabe-diferenca-entre-emoticons-emojis.htm>>

6 Um dos sentidos que podem ser entendidos aqui é de uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa.

Abaixo apresentamos algumas representações de símbolos tipográficos, que representam *emojis*:



Fonte: <<http://www.tecmundo.com.br/web/86866-voce-sabe-diferenca-entre-emoticons-emojis.htm>>



Fonte: <https://blog.carratu.com.br/emojis-lingua-mais-falada-internet/>

No próximo item, será apresentada a origem e as características dos *memes*, mais um elemento que se tornou bastante popular entre os usuários mais jovens dos textos virtuais.

#### 4.2 Memes – origens e características

Os *memes* existem há anos. Passagens bíblicas que se multiplicavam entre os fiéis e propagavam palavras virais, canções de ninar e até provérbios populares também são formas de *memes*.

O que se entende como *meme* atualmente no mundo virtual surgiu a partir do conceito criado por Dawkins, em 1976, ao escrever *O Gene Egoísta*. A analogia surge para explicar que assim como o gene, o *meme* é uma unidade de informação com capacidade de se multiplicar, por meio de ideias e informações que se propagam de indivíduo para indivíduo. Dawkins escolheu o termo para nomear os processos de replicação e evolução cultural, que lhe chamaram a atenção durante os estudos sobre o determinismo genético. Os *memes* constituem um vasto campo de estudo da Memética<sup>7</sup>. Assim, a síntese do livro é a interpretação dos *memes*, sua evolução cultural, sua capacidade de se propagar. Para Dawkins, o *meme* pode ser considerado uma ideia, um conceito, sons ou qualquer outra informação que possa ser transmitida rapidamente.



Em 1988, foi utilizado na internet o primeiro *meme*, criado por Joshua Schachter, quando trabalhava no serviço de *weblog* chamado *Memepool*, em que os usuários podiam postar links interessantes e compartilhar com outros usuários.

Atualmente os *memes* surgem a partir de uma frase chocante, engraçada e que se multiplica com extrema rapidez entre os internautas. Uma

---

<sup>7</sup>A memética aplica conceitos da teoria da evolução à cultura.

das palavras de ordem do *Meme* é “rapidez”. Para Dawkins (2007), as três principais características dos *memes* são a longevidade, a fecundidade e a fidelidade. Assim, para que os *memes* vençam a disputa que os move, eles precisam garantir a sua transmissão ao longo das gerações, é a chamada fecundidade. Além disso, cada unidade precisa ter vida longa, a chamada longevidade, e suas cópias precisam ser o mais perfeitas possíveis, a fidelidade, evitando a corrupção com o passar do tempo.



Uma parte dos chamados *memes* surgem de cenas do cotidiano, que são ressignificadas em grande velocidade e se explanam pelas diversas redes sociais. O exemplo abaixo é a foto de um gato tossindo que ganhou inúmeros textos, com ares de humor de situação, ou seja, que trata do que está acontecendo naquela semana em outras mídias. Depois disso, o sentido pretendido tende a se perder.



Outro *meme* que fez muito sucesso estava ligado às questões dos direitos dos animais, estímulo à cultura vegana e diferenças culturais. Na primeira parte foi utilizado uma imagem de uma propaganda que mostra dois animais, mas que na sociedade ocidental apenas um é aceito que se torne alimento. Na imagem seguindo, vê-se um oriental que não faz essa distinção e comeria até o “velho amigo do homem”, o cachorro.



No exemplo abaixo, observa-se duas fotos de um gato. Na primeira foto, ele aparece com a boca fechada, na segunda o registro mostra o momento em que ele mia e pode-se ver seus dentes. A foto conseguiu se espalhar e ganhar inúmeras versões, quase todas recheadas de humor, do mais ingênuo ao mais ácido. Selecionamos algumas versões do *meme*, conforme segue.



### 3.3. Stickers – origens e características

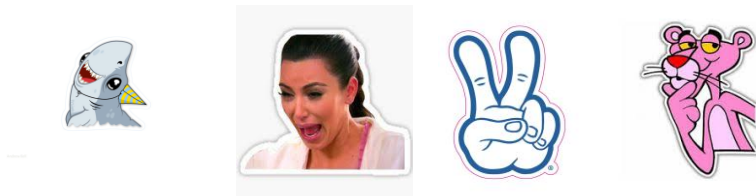
Os *stickers* são imagens ou desenhos com humor, em alguns casos com textos tipográficos, que representam eventos do cotidiano e expressam emoções mais elaboradas do que *emojis* e *emoticons*. De acordo com reportagem publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, em 25 de agosto de 2013, os *stickers* eram populares entre usuários asiáticos das redes sociais, inicialmente no Japão e depois nos países vizinhos, e têm conseguido mais admiradores no Brasil por meio dos aplicativos de mensagens. Ainda segundo a reportagem, os *stickers* são versões emuladas dos álbuns de figurinhas que faziam sucessos duas décadas atrás e agora fazem muito sucesso no mundo on-line.

A maior rede social do mundo, o Facebook, adotou em 2013 os *stickers* com a intenção de levar aos usuários as figurinhas, criadas por designers da rede ou de estúdios, deixando as conversas mais “claras e emocionais”.

Os *stickers* têm origem nos *winks*, figuras animadas no MSN, programa de mensagem já extinto.

Abaixo, alguns exemplos de *stickers*, retirados das redes sociais:





## 5. Netiqueta, a etiqueta para uso das redes sociais

Atualmente tem-se passado mais tempo nas redes sociais, caracterizada pela ausência do toque, dos olhares carregados de significados, de presença e de corpos. Graças a essa demanda, surgiu o *internetês*, marcado pelas formas abreviadas e reduzidas, pontuações amortizadas, escrita fonética, principalmente entre os adolescentes. A fim de evitar problemas de comunicação, servir de guia para condutas específicas, evitar informações indesejadas (*spoilers*) ou excessos de propagandas (*spams*), foi criada a *netiqueta* ("network" e "etiquette", em inglês).

Rozakis (2000) aponta algumas regras para o uso das redes sociais. Destacam-se algumas abaixo:

Deve-se evitar enviar mensagens apenas em maiúsculas, grifos exagerados, ou em HTML.

Não se deve usar recursos de formatação de texto, tais como cores, tamanho da fonte, *tags* especiais, etc, de forma excessiva.

Cuidado na forma de tratar os outros, respeitando como gostaria de ser respeitado.

Usar as ideias e argumentos, jamais palavras obscenas.

É preciso usar um mínimo de pontuação.

Não usar os comentários de um *post* para julgamentos, acusações ou insinuações sobre autor do texto.

Ater-se ao tema da conversa. Se houver necessidade, crie outro *post*.

Evitar o uso de outra língua.

Tente ser o mais claro possível.

Quando copiar textos, cite as fontes.

Como qualquer ambiente, a internet também precisou normatizar seu uso para evitar confusões entre os usuários.

## 5. O leitor virtual

Assim, para Jouve (2002), a leitura abrange cinco processos: Neurofisiológico, Cognitivo, Afetivo, Argumentativo e Simbólico. Nessa ordem, o autor explica que, antes de tudo, é necessário entender que a leitura é uma habilidade biológica.

[...] um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano. Com efeito nenhuma leitura é possível sem o funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos. (JOUVE, 2002, p. 17)

A dimensão da leitura envolve também os conceitos pautados na perspectiva cognitivo-sociológica. O processo dimensional “cognitivo” abrange uma troca das palavras e grupos de palavras em elementos abstratos.

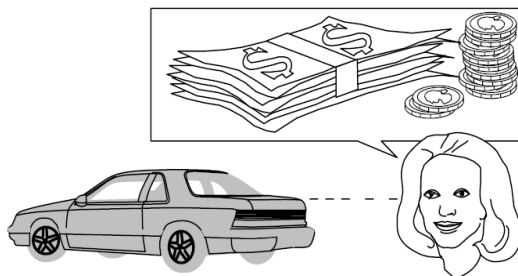
O terceiro processo é o “Afetivo”, que influencia no envolvimento do leitor com a obra.

O “Argumentativo” desafia o leitor em uma espécie de duelo. Fazendo com que o leitor, dialogando com o autor, argumente contra ou a favor do discurso no texto.

O processo “Simbólico” indica as intencionalidades por trás do texto, e é admissível assegurar que o texto traz um caráter simbólico em seu interior. Logo, ele não é edificado de modo acidental, ele se interrelaciona com o espaço em que é produzido, sendo influenciado pela época, pelo lugar, e/ou mesmo influenciar os leitores da época ou lugar.

Já para Leffa (1996, p. 22), “leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto.” O autor cita o caso de uma pessoa que observa outra em um carro de luxo, logo, ela interpretará que o motorista deve ter uma condição financeira

abastada, ele chama isso de triangulação e ilustra bem o processo de leitura. Ou seja, o leitor vai buscar uma forma de ler o mundo a partir dos elementos dados para ele naquela situação comunicacional.



*Ler é, na sua essência, olhar uma coisa e ver outra.*

(LEFFA, 1996)

Leffa (1996) oferece uma “triangulação” para o ato da leitura, envolvendo texto, leitor e o reflexo do texto para o leitor, sendo um processo de representação.

[...] ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p. 10)

Essa “triangulação” mostra a capacidade que os signos têm no texto. Assim, a leitura envolve constante conversa entre texto e leitor, entre o que o texto propõe e os conhecimentos de o ler, apresentando a acuidade de outros saberes, vindos de experiências anteriores.

Leffa (1996) medita sobre a intenção dos estudos realizados e enfatiza a autoridade do uso de estratégias pelo leitor para a compreensão do texto. A leitura é interação social por compreender em seu processo o papel do leitor (suas intenções), o do texto e a interação entre ambos.

Wolf (2019) adverte que é comum ser abordada em suas palestras por pessoas que reclamam que não conseguem se concentrar na leitura de textos mais extensos e que já não conseguem ler de forma profunda como faziam antes. Para ela, a razão e os hábitos digitais estão transformando a forma como as informações são processadas e um dos motivos da falta de atenção é que o leitor moderno lê os textos de maneira superficial, o que destrói a capacidade de entender certos textos mais complexos, de fazer críticas e até de ter empatia por outros pontos de vista, o que tem impacto na sua performance como leitor.

A autora lembra que a leitura é decorrência de um circuito que o homem criou no cérebro há 6 mil anos. Tal circuito começou a se estender quando passamos a contar cabeças animais, a criar símbolos para a escrita, tendo evoluído até o modelo que temos hoje, de processar argumentos, sutilezas e emoções impressos nas páginas de livros e jornais.

Para a autora, uma análise de 171 mil pessoas na Europa, entre 2000 e 2017, para comparar a compreensão de leitura dos participantes nos meios digital e papel, mostrou que a leitura digital parece não favorecer as habilidades de compreensão dos leitores, e o processamento das informações é mais superficial nesses meios on-line, apesar de sua democratização.

### **Considerações finais**

Apesar desses recursos ainda serem criticados por boa parte dos profissionais da área da educação, por acreditarem que comprometem a norma culta, é bem improvável que surja algo que impeça tal uso pelos falantes, principalmente os mais jovens, que já nasceram no ambiente virtual.

A função dos profissionais que tem mais acesso aos diversos modelos linguísticos, é orientar seus usuários quanto à utilização de tal modelo, distinguindo na hora certa os seus usos, para possam ser utilizados de

maneira adequada, transmitindo as informações necessárias de acordo com o ambiente.

Bens culturais como fotografias, vídeos, programas de rádio abriram caminho para a ampliação do universo da leitura, além do texto tipográfico, dialogando com as diversas linguagens. Nesse sentido, é preciso adaptar situações de interação e diálogo com as tecnologias digitais, em defesa de diversas formas de letramento crítico.

Como foi apresentado, as linguagens estão ligadas aos textos multimodais, sobretudo nas relações sociais como forma de comunicação rápida ou mesmo instantânea, que se constroem de diversas formas nas práticas sociais, marcados pelo pluralismo linguístico.

Assim, o desafio dessa geração é valorizar novas práticas discursivas e textuais, que ampliam nossas possibilidades mediante às novas atividades on-line, desenvolvendo habilidades de construção de sentidos em textos que não estão prontos.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, V. L. **Multiletramentos críticos e construção de sentidos em textos multimodais nas aulas de língua portuguesa**. 2018. 125p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.
- BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- DAWKINS, R. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DIONISIO, A. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FIORIN, J. L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.
- JOUVE, V. **A Leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge. 2006.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra; DC Luzzatto, 1996.

MORO, G. H. M. *Emoticons, emojis* e ícones como modelo de comunicação e linguagem: relações culturais e tecnológicas. **Revista de Estudos da Comunicação**. Curitiba, vol. 17, n. 43, p. 53-70, set./dez. 2016.

NUNES, M. F. e RAMOS, F. B. Leitura mediada do texto híbrido: algumas possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 229-243, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/nunes-ramos.pdf>>. Acesso em 23-08-2019.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROZAKIS, L. **The complete idiot's guide to writing well**. Indianópolis: Alpha Books, 2000.

SOUZA, P. H. R. de e ROCHA, M. B. O caráter híbrido dos textos de divulgação científica inseridos em livros didáticos. **Ciência e educação**, Bauru, v.24, n.4, p. 1043-1063, out./dez. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132018000401043&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000401043&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 25-07-2019.

SOUZA, R. Você sabe qual é a diferença entre *emoticons* e *emojis*? **Tecmundo**. 17 Jul. 2019. <<http://www.tecmundo.com.br/web/86866-voce-sabe-diferenca-entre-emoticons-emojis.htm>>. Acesso em: 09-06-2019.

VAL, M. G. C. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L.C.T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JÚNIOR, J. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: língua portuguesa**, vol. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital: desafios da leitura em nossa era**. São Paulo: Contexto, 2019.

## Capítulo 6

### **“A guerra dos orixás”: processo formativo de futuros professores de biologia para o trabalho com relações étnico-raciais**

*Rosemary Rodrigues de Oliveira*<sup>1</sup>

*Letícia de Cássia Oliveira*<sup>2</sup>

#### **1. Introdução**

A escola se configura em um campo fértil para o trabalho com as relações étnico-raciais em diferentes componentes curriculares, possibilitando aos sujeitos a reflexão, superação de preconceitos raciais, construção de uma identidade étnico-racial positiva (tanto por pessoas negras como por pessoas não negras) e, conseqüentemente, a luta por equidade e justiça.

Para que isso ocorra, faz-se necessário que os cursos de formação de professores sejam capazes de desenvolver conteúdos e práticas que possibilitem ao futuro professor articular a educação das relações étnico-raciais ao ensino de seu componente curricular específico, no caso desse texto o ensino Biologia, em um contexto de formação para a cidadania, superando estereótipos a respeito dos conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira promovendo a vivência de relações sociais éticas.

Pesquisas indicam que os professores de Biologia se sentem desorientados quando são instados a desenvolver atividades e conteúdos de diferentes tipologias para abordar e promover a questão das relações étnico-raciais entre os estudantes (GONÇALVES, 1985; GOMES; SILVA,

2002), isso ocorre, dentre outros fatores, devido: (a) falta de preparo para a educação das relações étnico-raciais em seu processo formativo, (b) a inexistência de orientações específicas para professores dessas disciplinas, bem como (c) a inexistência de materiais didáticos que possam ser utilizados/adaptados pelos docentes.

Com a intenção de diminuir essa ausência de referências específicas para um trabalho pedagógico objetivando a educação das relações étnico-raciais no ensino de Biologia, desenvolvemos na disciplina de metodologia de ensino de Ciências e Biologia de uma Universidade pública do interior paulista, atividades de leitura, escrita e discussão de textos para o ensino das relações étnico-raciais com posterior elaboração, aplicação e reelaboração de jogos didáticos pelos licenciandos.

Gomes; Friedrich (2001) asseguram que o jogo pode ser compreendido como uma forma de diversificar as práticas pedagógicas e melhorar o desempenho dos alunos. Neste sentido, pode ser utilizado como um eixo condutor do conteúdo durante uma sequência didática, resultando em um aprendizado significativo.

Miranda (2001) enfatiza que os jogos didáticos podem valorizar a aula e proporcionar o desenvolvimento cognitivo e da sensibilidade, tanto estreitando laços de amizade, como a criatividade e a curiosidade dos estudantes.

A importância de jogos didáticos no ensino de Biologia se justifica na medida em que ao se trabalhar conteúdos a partir do lúdico é possível desenvolver a autonomia, o espírito crítico e a reflexão, possibilitando que os estudantes aprendam diferentes conceitos (POZO; CRESPO, 2009).

Para que tal ocorra é necessário que haja, por parte do(a) docente, planejamento e objetivos bem definidos na realização das atividades. Visto que às vezes, *“a teoria não condiz com a implementação do recurso”* (PEDROSO; AMORIM, 2008).

O(a) professor(a) deve proporcionar situações durante o jogo que possibilitem que o aluno revise e reformule conceitos para que eles se tornem efetivos, articulando conhecimentos prévios com novos



conhecimentos e fazendo com o que o estudante seja capaz de resolver situações-problema, tanto no jogo, quanto no cotidiano (POZO; CRESPO, 2009).

## **2. Contextualização**

O presente estudo tem como foco a mobilização e o desenvolvimento de saberes de professores em formação inicial, relacionados ao trabalho com ensino de Biologia e relações étnico-raciais em sala de aula.

O trabalho se insere no contexto de uma disciplina obrigatória da área pedagógica para uma turma de Licenciatura em Ciências Biológicas, de uma Universidade Pública do interior paulista, no ano de 2018, desenvolvida em quinze encontros de quatro horas aula cada, com dezenove licenciandos.

A disciplina em questão foi realizada no primeiro semestre do 4<sup>o</sup>.ano do curso e tem caráter teórico. Teve como característica geral oportunizar discussões e reflexões sobre os Temas Transversais “Pluralidade Cultural” (BRASIL, 1998), com a finalidade de discutir as implicações que os Temas Transversais “Pluralidade Cultural” tem para uma educação transformadora, voltada para aspectos políticos, sociais e culturais de interesse da sociedade brasileira, bem como do reconhecimento do planejamento didático-pedagógico de projetos de ensino e aprendizagem de Biologia fundamentados teórica e metodologicamente.

No Quadro 01 são apresentadas as atividades leitura, fichamento e resenhas de textos, realizadas de modo individual, bem como atividades em grupos, com até cinco alunos cada, de estudo dirigido e desenvolvimento de jogos didáticos apresentados

**Quadro 1** - Cronograma contendo bibliografia que subsidiou as atividades e/ou os procedimentos didáticos desenvolvidos durante os quinze encontros da disciplina.

Encontro	Momento/Bibliografia	Estratégia
1	Apresentação da Disciplina. Dinâmica disparadora na lousa, leitura em grupo do texto MINER, H. Ritos corporais entre os Naricema. Disponível em: <a href="https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/364413/mod_resource/content/0/Nacirema.pdf">https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/364413/mod_resource/content/0/Nacirema.pdf</a> e discussão do texto: VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. Educ. Pesqui. 2010, vol.36, n.3, pp.705-718.	Discussão
2	Dinâmica disparadora na lousa - expressões idiomáticas e ditados populares racistas.	Discussão + Aula expositiva dialogada
3	Fichamento e de roteiro das ideias principais que poderiam ser discutidas com o texto TRUEBA, César Carrilo. Frankenstein na tela ou os vasos comunicantes entre ciência e cultura. In.: GOMES, A.C.V.; FIGUEIREDO, B.G.; TRUEBA, C.C. História da Ciência no Cinema 4. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 101-121.	Discussão
4	Leitura de imagem - Modesto Brocos. A redenção de Cam (1895). Óleo sobre tela, 199cm x 166cm. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes. Aula expositiva "A eugenia e o projeto de embranquecimento do povo negro no Brasil". Texto de referência: LOTIERZO, T. H. P. Contornos do (in)visível: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último Oitocentos. 2013, 306 p.	Discussão + Aula expositiva dialogada
5	Atividade de Leitura, interpretação e discussão de texto com roteiro dirigido a partir da crônica ASSIS, MACHADO. Abolição e liberdade (Bons dias!). Jornal Gazeta de Notícias. 19 de maio de 1888.	Atividade em duplas + Discussão
6	Fichamento e de roteiro das ideias principais que poderiam ser discutidas com o texto GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Soc. Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Abril 2016.	Discussão
7	Relações étnico raciais e o ensino de Biologia aula 1.	Aula expositiva dialogada
8	Relações étnico raciais e o ensino de Biologia aula 2.	Aula expositiva dialogada
9	Apresentação de resenha de opinião sobre o livro FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Rio de Janeiro: Editora Fator, 1983.	Discussão
10 à 15	Apresentação de trabalho grupos e discussão dos mesmos.	Discussão

Fonte: elaboração das autoras.

O processo vivenciado pelos licenciandos envolveu quatro etapas que se interpenetram: a primeira consistiu na vivência das discussões teóricas da disciplina; a segunda no planejamento de um jogo para o trabalho com as relações étnico-raciais para a disciplina Biologia; a terceira se referiu à intervenção didático-pedagógica efetivada junto aos colegas de

turma; a última etapa abarcou o replanejamento do jogo a partir da reflexão crítica sobre a intervenção realizada.

O estudo pautou-se em uma metodologia qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais.

No presente trabalho foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação sistemática e a gravação em vídeo e em áudio das atividades desenvolvidas. Os dados compilados foram organizados e analisados de acordo com os princípios teóricos que nortearam o estudo.

### **3. O Processo**

Os licenciandos do presente estudo encontravam-se no último ano do curso e já haviam realizado estágio de observação, num período de aproximadamente um semestre, em classes de unidades escolares parceiras. Durante essas observações, os licenciandos produziram diários de aula de acordo com os procedimentos descritos por Zabalza (2004). Essas primeiras observações auxiliaram os licenciandos a elencar as características de uma turma hipotética a qual se destinaria o jogo e recortar o conteúdo biológico, uma vez que esse conteúdo biológico obrigatoriamente deveria estar inserido no conteúdo letivo da escola.

Devido à finalidade do presente trabalho e à limitação de espaço, apresentamos os resultados da intervenção de apenas um grupo. O grupo em tela desenvolveu um jogo de tabuleiro (FIGURA 1) para ensino de Biologia no Ensino Médio, a partir de conteúdos estabelecidos para o currículo do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), mais especificamente de conteúdos de Botânica.

**Figura 1** - Imagem do tabuleiro elaborado pelo grupo de licenciandos para o jogo “A Guerra dos Orixás”.

Fonte: elaboração do grupo de licenciandos em Ciências Biológicas

O jogo, intitulado de “A Guerra dos Orixás”, parte da leitura da lenda de Ossain apresentada no Quadro 02.

**Quadro 2** - Lenda utilizada pelo grupo de alunos para problematização inicial do jogo “A Guerra dos Orixás”.  
*“Ossain era escravo de Orunmilá e recusava-se a cortar as folhas que possuíam inúmeras utilidades na manutenção da saúde das pessoas: ervas que curavam febre, as dores de cabeça, as cólicas e muitas outras doenças. Tomando conhecimento do fato, Orunmilá quis ver quais eram as ervas de tão grande valor. Convencido do conhecimento de Ossain, Orunmilá decidiu mantê-lo sempre ao seu lado para consultas. Xangô, cujo o temperamento é impaciente, irritado por não conhecer os segredos das folhas, falou de seus planos de roubá-las com sua esposa Iansã, a senhora dos ventos. Explicou-lhe que certo dia Ossain pendurava em um galho de Iroko uma cabaça, contendo suas folhas mais poderosas e pediu a Iansã: “Descendeie uma tempestade bem forte nesses dias”. Iansã aceitou a missão com muito gosto. O vento soprou a grandes rajadas, levando telhados de casas, arrancando árvores, quebrando tudo por onde passava e por fim o desejado aconteceu, a cabaça rolou e todas as folhas voaram. Os orixás apoderaram-se delas, porém Ossain era o único que detinha seus segredos, suas virtudes e suas palavras especiais para que pudessem agir e assim continuou a reinar como senhor das folhas.”*

Fonte: elaboração do grupo de licenciandos em Ciências Biológicas

No jogo proposto pelo grupo de licenciandos, cada jogador deve escolher uma cor de cartela, que corresponderá tanto a uma planta (que no jogo é uma incógnita que se constitui no objetivo central do mesmo: descobrir de que planta se trata), como a um Orixá africano. Após a escolha o jogador deverá jogar um dado. O sujeito que obtiver a maior numeração iniciará a jogada, seguindo-se a partir dele em sentido horário. A cada

jogada os jogadores deverão jogar o dado para se movimentar no tabuleiro, resolvendo os problemas que surgem ao longo do processo.

O tabuleiro é composto de casas, que darão ao jogador informações sobre sua planta, no caso das casas nomeadas pelo símbolo “?”, existirão informações sobre de que maneira as plantas podem ser utilizadas, quais são suas propriedades medicinais e fármacos que podem ser produzidos a partir delas.

As casas “!” trarão acontecimentos provocados por outros Orixás, podendo agir de forma positiva ou negativa na evolução do jogador no jogo.

As casas “\*” trarão informações morfológicas sobre as plantas, seu cheiro, sua forma, foliação e outras características.

Ao longo do jogo e da disposição da trilha no tabuleiro os jogadores vão adquirindo informações sobre suas plantas até que consigam chegar ao centro do tabuleiro, local onde se encontra Ossain e o nome popular, nome científico, possibilidades de utilização, local de origem e outras informações a respeito de sua planta.

Para vencer o jogo, o jogador deverá chegar até Ossain, estabelecendo relação entre as informações recebidas ao longo do processo para descobrir qual é planta que possuem. Caso ele ainda não consiga chegar a uma resposta final e no jogo ainda existirem cartas especiais “\*” e “?”, o jogador pode escolher mais uma destas para o auxiliar. Caso descubra a qual planta se refere, recebe uma carta dourada que revelará todas as plantas do jogo e vence.

O grupo desenvolveu a atividade com a turma de alunos de graduação como se estes fossem os estudantes de Ensino Médio aos quais se destinam o jogo. Foi possível observar que todos os colegas interagiram, se mostraram curiosos a respeito das informações tanto botânicas como de matriz africana trazidas no produto educacional desenvolvido pelo grupo.

Segundo Oliveira (2007), dentre os conteúdos científicos, os de Botânica apresentam diversas dificuldades em seu ensino. A literatura

revela que os professores buscam novas metodologias que tornem as aulas de Botânica mais atraentes para os alunos (NETA et al., 2010), na tentativa de diminuir aquilo que nos ensinamentos Fundamental e Médio tem sido chamado pela bibliografia de “Cegueira Botânica”.

A “Cegueira Botânica” se refere ao pouco conhecimento e interesse pelas plantas geralmente, ocasionado porque as pessoas tendem a ser mais interessadas em animais do que em plantas, não percebendo o quanto as mesmas são importantes para o ecossistema e, até em casos mais extremos, não percebendo que as plantas são seres vivos (OLIVEIRA, 2007).

Os jogos didáticos se configuram em um recurso alternativo e complementar que pode ser utilizado durante as aulas de Botânica e, desta maneira, tornar a atividade mais atraente e motivadora, atingindo assim diferentes objetivos simultaneamente (FREITAS et al., 2011) contribuindo para a diminuição da “Cegueira Botânica”.

Após o término do jogo os graduandos sabatinaram os colegas do grupo que apresentou a proposta questionando o porquê da escolha de tal atividade, quais conteúdos e/ou objetivos de fato desejavam atingir, em que momento de uma sequência de ensino o grupo acreditava que o jogo se encaixaria melhor e o porquê. Os licenciandos foram instados, a partir dos questionamentos, a refletir sobre os princípios metodológicos que orientaram a definição dos objetivos de ensino e de aprendizagem e o planejamento do jogo. Blanco; Pérez (1993) destacam que essa reflexão metodológica explicita concepções de ensino e aprendizagem do docente e aos papéis desempenhados pelos sujeitos nesse processo.

A partir das respostas do grupo, apresentadas sinteticamente no Quadro 03, foi possível observar que o mesmo enxergava o jogo como uma potencial estratégia de problematização (PEDROSO, 2009) e que como tal pode ser utilizado como um disparador de discussões a respeito tanto dos conteúdos de Botânica (morfologia, classificação) como dos conhecimentos de matriz africana a respeito da botânica.

Os estudantes advogaram durante a apresentação do jogo que o mesmo pode ser utilizado para posterior discussão sobre metodologia

científica, problematizando as diferenças entre as teorias científicas e as lendas, bem como o apagamento dos conhecimentos de povos e culturas que não a branca, abordando os processos histórico-culturais que possibilitaram esses silenciamentos epistemológicos (BERNARDINO-COSTA; GROSFÓGUEL, 2016).

**Quadro 3** - Síntese das respostas do grupo aos questionamentos dos colegas de turma.

<b>Tema escolhido pelo Grupo</b>	Ensino de botânica e conhecimentos tradicionais de matriz africana.
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- introdução à morfologia vegetal, fisiologia vegetal, anatomia vegetal, sistemas de classificação;</li> <li>- bioquímica envolvida nas propriedades medicinais das plantas, moléculas envolvidas, nomenclatura;</li> <li>- método científico;</li> <li>- introdução ao impacto do escravismo nas sociedades africanas – epistemicídios.</li> <li>- introdução história dos povos africanos, suas crenças e conhecimentos de matriz africana;</li> <li>- preconceito racial;</li> <li>- desenvolvimento de habilidade oral, escrita, trabalho em grupos.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	Que a partir do jogo e das discussões após o mesmo os estudantes de Ensino Médio sejam capazes de refletir sobre (a) a desvalorização da diversidade de conhecimentos para o desenvolvimento científico nas Ciências Naturais e a necessidade de superação de estereótipos a respeito dos povos d'África e seus descendentes; (b) os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e o ensino de Biologia
<b>Problematizações elaboradas</b>	<p><i>“Por que essas divindades que aparecem no jogo, mesmo estando tão próximas do nosso cotidiano, são tão desconhecidas?”</i></p> <p><i>“Por que são estigmatizados, inferiorizados e pouco valorizados os conhecimentos tradicionais africanos, comparados com os conhecimentos advindos de outras culturas como os da mitologia grega e romana?”</i></p> <p><i>“Há relação entre o conhecimento científico e o popular?”</i></p> <p><i>“O conhecimento popular é capaz de gerar perguntas de pesquisa que promoverão, ao longo da história da Ciência, desenvolvimento do conhecimento científico?”</i></p> <p><i>“O conhecimento popular e as perguntas científicas, podem vir de povos de matrizes africanas?”</i></p> <p><i>“Como e porque ocorrem silenciamentos desse conhecimento?”</i></p>

Fonte: elaboração das autoras

Destacamos que na atividade de discussão sobre o jogo com os colegas de turma, o grupo tentou estabelecer algumas reflexões sobre os conhecimentos tradicionais de matriz africana. Uma delas envolveu o questionamento: *“Por que essas divindades que aparecem no jogo, mesmo estando tão próximas do nosso cotidiano, são tão desconhecidas?”*.

A partir dessa discussão o grupo tentou problematizar o quanto são estigmatizados, inferiorizados e pouco valorizados os conhecimentos

tradicionais africanos, comparando este fato com o que ocorre com os conhecimentos advindos de outras culturas como os da mitologia grega e romana. Perguntaram aos colegas se sabiam o porquê destas mitologias serem mais conhecidas, estando facilmente presentes em materiais didáticos de Ciências e Biologia (livros, apostilas entre outros), conseqüentemente mais valorizadas, enquanto a mitologia africana é ignorada pelos mesmos materiais.

Os estudantes do grupo, durante a fase de discussão do jogo com seus colegas de turma, evidenciaram que uma das atividades que poderiam ser solicitadas a alunos de Ensino Médio, após esse momento inicial de problematização, se constitui em uma pesquisa sobre as divindades africanas e/ou sobre outras plantas medicinais e sua relação com divindades e conhecimentos de outras matrizes, como a indígena por exemplo.

Os componentes do grupo conduziram outra discussão baseada no jogo, levando em consideração o cotidiano do aluno, destacando aos colegas de turma que a mesma poderia ser adaptada para as salas de Ensino Médio. Perguntaram aos colegas se costumam tomar chás e, se sim, quais são estes e o porquê do motivo de os ingerirem. Tentaram estabelecer relação entre as plantas medicinais comumente utilizadas pelos sujeitos e a lenda de Ossain que foi apresentada durante o jogo. Salientaram a importância da relação entre o conhecimento científico e o popular, citando como exemplo a sua importância em estudos fitoterápicos que relacionam as propriedades de determinadas plantas ao combate de doenças, dando origem a medicamentos produzidos pela indústria farmacêutica.

A partir disso, estabeleceram relação entre compostos fitoterápicos que existem em plantas ditas medicinais e seus efeitos na fisiologia do corpo humano, bem como nas características morfológicas das plantas com potencial medicinal, estabelecendo relação entre conteúdos de botânica tais como: morfologia, sistemática e fisiologia vegetal abordados no jogo.

Destacamos ainda que os materiais didáticos produzidos por todos os grupos de alunos foram entregues ao final da disciplina para a docente



responsável, em conjunto com o replanejamento dos mesmos, realizado a partir das críticas e/ou sugestões dos colegas de turma e docente, bem como revisão bibliográfica que embasava não apenas a construção do produto educacional, mas também a fundamentação teórica a respeito dos temas centrais abordados pelo material, a saber: ensino das relações étnico-raciais no ensino de Biologia e ensino de Botânica. É importante esse destaque visto que acreditamos que tanto o desenvolvimento de estratégias e práticas de ensino, como o de produtos educacionais, não se constroem no vazio teórico e no praticismo.

### **Considerações**

A formação inicial de professores para o ensino de Biologia se mostra um lugar capaz de pode promover a educação das relações étnico-raciais, possibilitando a superação de estereótipos através da valorização da diversidade de conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira, na medida em que insta o estudante a pensar o desenvolvimento científico incluindo os saberes oriundos da África e seus descendentes.

Os questionamentos apresentados pelos sujeitos durante a discussão do jogo evidenciaram aos licenciandos a distância que existe entre o planejado e o que concretamente se efetiva em aula. O pensar sobre esses dois processos auxiliou os futuros professores a refletir sobre a complexidade, dinamicidade, multidimensionalidade e singularidade do processo de aula, indicativo da natureza provisória de todo e qualquer planejamento de ensino, auxiliando o licenciando de desenvolver conhecimentos que o habilitem a lidar, de forma competente, com a natureza do planejamento escolar não apenas ao que tange aos conteúdos específicos das Ciências Biológicas, mas aos conteúdos das relações étnico-raciais.

### **Referências**

BLANCO, G. S.; PÉREZ, M. V. V. Diseño de unidades didácticas en el área de ciencias experimentales. **Enseñanza de las ciencias**, Pontevedra, v. 11, n. 1, p. 33-44, 1993.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFÓGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Soc. es-tado.**, Brasília, v. 31, n.1, p.15-24, abr. 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREITAS, R. L.; FURLAN, A. L. D.; KUNZE, J. C.; SANTOS, A. C. Q.; MACIEL, M. M.; COSTA, R. R.. Uso de jogos como ferramenta didática no ensino de botânica. In: X EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: Champagnat, 2011. p. 12810-12815.

GOMES, R. R.; FRIEDRICH, M. A Contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de Ciências e Biologia. In: EREBIO – Encontro Regional de Ensino de Biologia, 1, 2001, Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro, 2001. p.389-92.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, L. A. O. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial**. 1985, p. 286. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

MIRANDA, S. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Ciência Hoje**, v. 28, n. 168, p. 64-65, 2001.

NETA, M. A. F.; PAES, L. S.; ALENCAR, B. C. M.; LUCENA, J. M. Estratégia Didática Para o Ensino de Botânica Utilizando Plantas da Medicina Popular. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 5, 2010, Maceió. **Anais...** Maceió, 2010.

OLIVEIRA, R. C. Iniciativas para o aprimoramento do ensino de botânica. In: BARBOSA, L. M.; SANTOS-JUNIOR, N. A. dos. (Org.). **A Botânica no Brasil**: Pesquisa, Ensino e Políticas Ambientais. São Paulo: Sociedade Botânica do Brasil, 2007.

PEDROSO, C. V.; AMORIM, M. A. L. Análise das publicações sobre jogos didáticos no “EPEB” e “EREBIO – SUL”. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 3, 2008, Ijuí. **Anais...** Ijuí, Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), 2008.

PEDROSO, C. V. Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E III ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 2009, Curitiba, p. 3182-3190. **Anais...** Curitiba, 2009. p. 3182-3190.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências:** do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo:** Ciências da Natureza e suas tecnologias. São Paulo: SE, 2012.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

## Capítulo 7

### **Eu que não sei língua portuguesa: O que me ensinaram na escola? Memórias afro-diaspóricas de uma professora**

*Aliane Correa de Alencar*<sup>1</sup>

*Ana Clédina Rodrigues Gomes*<sup>2</sup>

#### **1. Introdução**

O presente capítulo traz a memória autobiográfica como recurso metodológico, o que possibilita, por sua vez, relacionar a história de vida de uma das autoras como abordagem metodológica para as reflexões teóricas que se seguiram no decorrer do estudo. É sob essa perspectiva, concretamente da memória autobiográfica, que se relaciona o percurso das suas experiências pessoais e profissionais com os processos de identificação étnico-racial e sua formação profissional como professora de Língua Portuguesa. Devido a tal configuração, o texto se estrutura ora em primeira pessoa do singular, ora em primeira pessoa do plural, respeitando a voz das memórias impressas e utilizadas como base para as reflexões realizadas pelas autoras.

Pillemer (1998) define a memória autobiográfica como a memória de acontecimentos e fatos da própria vida, como memórias relacionadas com o Eu. Escrever a partir das reflexões sobre sua própria vivência foi o modo

---

1 Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará /Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Marabá.

2 Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará /Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Faculdade de Ciências da Educação/Marabá – cledinaana@gmail.com.

encontrado para negar e denunciar a forma e a “fôrma” de fazer ciência; também foi o meio de aproximar pesquisa científica com trajetória de vida, com a vida do aluno, da escola e da comunidade, ou seja, pensar na aplicabilidade do estudo para uma formação integral, subjetiva e que reconheça os sujeitos nas suas várias dimensões.

Os estudos ajudaram a consolidar – a partir de referenciais decoloniais – conceitos importantes que fundamentaram a pesquisa, e sobremaneira contribuíram para fortalecer a identidade negra (e como olhar de forma crítica e positiva para essa identidade) direcionando a reflexão de que não são apenas memórias, mas sim memórias afro-diaspóricas, e isso, está interseccionado com a ancestralidade africana.

### **Educação, representação e relações de poder**

#### **Carta de um Contratado**

Eu queria escrever-te uma carta  
amor,  
uma carta que dissesse  
deste anseio  
de te ver  
deste receio  
de te perder  
deste mais que bem querer que sinto  
deste mal indefinido que me persegue  
desta saudade a que vivo todo entregue...

Eu queria escrever-te uma carta  
amor,  
uma carta de confidências íntimas,  
uma carta de lembranças de ti,  
de ti

Eu queria escrever-te uma carta  
amor,  
uma carta que te levasse o vento que passa  
uma carta que os cajus e cafeeiros

que as hienas e palancas  
que os jacarés e bagres  
pudessem entender  
para que se o vento a perdesse no caminho  
os bichos e plantas  
compadecidos de nosso pungente sofrer  
de canto em canto  
de lamento em lamento  
de farfalhar em farfalhar  
te levassem puras e quentes  
as palavras ardentes  
as palavras magoadas da minha carta  
que eu queria escrever-te amor...  
Eu queria escrever-te uma carta...

Mas, ah, meu amor, eu não sei compreender  
por que é, por que é, por que é, meu bem  
que tu não sabes ler  
e eu – Oh! Desespero – não sei escrever também!

(Antônio Jacinto)<sup>3</sup>

É exatamente nesse desespero de “saber ler” e “saber escrever” presente no poema que iniciei minha vida escolar, era preciso aprender as letras, ler a cartilha com suas palavras representativas de cada família silábica. Era sob ameaça de castigos de minha mãe que descobrira a importância do ato de ler e escrever – não como propunha Paulo Freire “ler o mundo”, mas decodificar a palavra.

Meu primeiro contato com a escola foi aos cinco anos, mas só consegui juntar as sílabas e formar palavras aos nove. Essa é uma das poucas lembranças que guardo da minha infância – a felicidade de corresponder, enfim, ao sonho de minha mãe e de conseguir realizar tarefa tão difícil,

---

<sup>3</sup> Nasceu em 1924, em Angola. Morreu em 1991 na cidade de Lisboa. Antônio Jacinto do Amaral Martins foi um poeta angolano que se tornou conhecido com sua poesia de protesto, e devido a sua militância política, foi exilado no Campo de Concentração de Tarrafal, em Cabo Verde, no período de 1960 a 1972.

pois pouquíssimas crianças que vivenciavam o mesmo contexto que eu conseguiam.

Apesar disso, meu contato com as letras foi mais tranquilo, em comparação com o que meus irmãos e irmãs mais velhos(as) sofreram. Ainda sinto arrepios quando me lembro das suas histórias. A primeira imagem é da Professora do primário - na década de 80, era uma pessoa que sabia ler. Como residente em uma comunidade periférica adequou sua casa para lecionar para crianças do bairro e passou a ser minha professora de alfabetização. Tal situação era bem comum na década de 50 e ainda meados da década de 60, período em que no Brasil não havia ainda realizado a universalização da escola pública, o que veio a ocorrer somente a partir da primeira lei de diretrizes e bases da educação, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, quando a educação pública passou a ser um direito, porém ainda na década de 90 com sérias fragilidades em comunidades rurais e periféricas.

Assim, a “escola” criada pela Professora do bairro, sendo perto de minha casa, encheu de felicidade minha mãe, que quando soube da notícia matriculou meus irmãos mais velhos para aprender “as letras e as contas”. O método de ensino usado naquela época se baseava nos castigos e a Professora não fugia à regra. Colocava as crianças enfileiradas e perguntava para aqueles que se encontravam à frente, os quais tinham que apresentar respostas corretas, pois ao errar – muitas vezes não porque não sabiam as respostas, mas pelo medo que paralisava o pensamento, eram castigados com “reguada”<sup>4</sup>.

Ao cometer uma sequência de erros o castigo era certo, ficar de joelho em cima de caroços de milho até o final da aula, sendo objeto de gozação pelos demais colegas ou como exemplo para que outras crianças não seguissem os mesmos modos. Além desses castigos, ainda vinham os beliscões, puxão de orelha e xingamentos considerados castigos menores. Não saber a lição era sinônimo de “burrice”, fazendo alusão ao animal – “e

---

4 Régua grande, medindo em torno de 50 cm, feita de madeira com um círculo vazado na ponta e que ao tocar com força a pele provocava uma sucção que provocava dor e deixava marcas físicas (e psicológicas).

burro só vai na pancada”. O resultado desse tipo de “escola”, dos seis irmãos que passaram por tal experiência somente uma dentre os seis chegou e concluiu o Ensino Médio.

Por ter passado por essas situações, aprender a ler tinha virado pesadelo. Ao rememorar essas experiências, uma reflexão: Quais bases epistêmicas estariam por trás da prática dessa professora? É certo que no Brasil por um longo período a educação formal foi realizada de maneira grotesca, sem que houvesse a profissionalização dos professores para atuar na educação básica, o que ocorreu somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, outorgada no ano de 1996 e que passou a exigir, somente há pouco mais de duas décadas, a formação de professores em nível superior para atuar na educação básica. Durante todo esse período a formação de crianças e adolescentes foi alvo de todo tipo de atrocidades decorrentes da ausência de formação adequada por parte dos professores, o que afetou sobremaneira nos processos de alfabetização e na formação global desses sujeitos.

Voltando ao poema descrito no início deste item, observamos que ele remete ao distanciamento da terra e da amada, como também o drama do analfabetismo que é discutido no poema. O texto moçambicano de Língua Portuguesa representa a dificuldade que os africanos tinham em abandonar a sua língua e a modalidade oral para usar o modo de comunicação do colonizador (SANTOS, 2013). No Brasil a oralidade é primeiramente herança de duas etnias - a negra e indígena, ou seja, de povos colonizados, por isso, a nosso ver, historicamente é vista como primitiva pela cultura etnocêntrica.

Os descendentes dessas etnias ainda formam o inchaço populacional das comunidades periféricas, favelas e ocupações. Logo, a oralidade com suas variações informais de classe, formação escolar, zona, gênero são as que permeiam com predominância nas práticas de linguagem nesses contextos sociais. Essa predominância não corresponde somente à dificuldade de aprender a escrita, mas sobretudo pela resistência de manter a



oralidade como valor ancestral – “a palavra de um homem vale mais que mil papéis”, é uma expressão popularmente conhecida.

É importante ressaltar que um dos motivos para a modalidade oral e variações não-padrão serem predominantes na periferia, segundo Hasenbalg (1986), ao estudar sobre a mobilidade social de brancos e negros no Brasil, mostra como tais desigualdades não derivam apenas das diferenças observáveis no ponto de partida de ambas as populações, mas são devidas, principalmente, às oportunidades desiguais de ascensão após a abolição. Dentre as circunstâncias que contribuíram para este desequilíbrio, o autor destaca a política de imigração impregnada de “matizes racistas” que resultou na marginalização dos negros e reforçou o padrão de distribuição regional dos grupos raciais: os negros concentram-se nas regiões economicamente menos desenvolvidas.

Minha mãe já sabia das nossas condições sociais e o pertencimento à periferia (na verdade a família tinha acabado de migrar da zona rural), assim como descender de etnias discriminadas socialmente - indígenas e negros, e de forma consciente ou não, ela preocupou-se com o abandono da modalidade oral, com variações rotuladas de “erradas” e buscou promover por via da escola o desenvolvimento de seus filhos (ao todo doze). Desenvolver-se significava apropriar-se do código de alfabetização (aprender a ler), da variante padrão e da modalidade escrita ensinada na escola e cobrada pela sociedade.

É sabido que a leitura, escrita e o uso da língua padrão são condições essenciais para ascensão social. Seja para o acesso à universidade pelos exames para inserção e órgãos, seja para as possibilidades de acesso a profissões ou cargos importantes. Se essa assertiva já era uma máxima na década de 80 (pois lembro bem a importância que meus pais davam a tal contexto, mesmo com todas as dificuldades financeiras diziam que “o conhecimento era a única coisa que podiam nos deixar de herança”), atualmente ganhou estatuto jurídico e elemento de medição para o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), pois não basta considerar apenas a menor parcela da população brasileira com acesso à educação de qualidade.

O País passou a ter necessidade de mais pessoas contribuindo para o seu desenvolvimento econômico, e isso significa proporcionar acesso a bens e serviços a um maior contingente populacional, incluindo os negros.

Aparentemente o ensino da Língua Portuguesa nesses moldes é relevante e acessível a todos, afinal, todos integramos uma mesma nação e de acordo com a Constituição Nacional todos devem ter os mesmos direitos e oportunidades. É isso o que preconiza também a educação formal, independente do contexto sócio, histórico e econômico. É também a partir desses princípios que as famílias brasileiras, sobretudo famílias que esperam via escola quebrar o ciclo de pobreza a qual pertencem há várias gerações.

Se a língua culta é a condição factível de ascender socialmente, então todos os brasileiros devem acessá-la e a escola é um meio para isso. Porém, a prática educacional não se realiza de forma tão racional, pois a Educação é um campo político, cultural, identitário, histórico e epistemológico. Campos que convergem em relações de poder, da mesma forma que a variante linguística (que deve ser) ensinada na escola está arrolada nessas relações.

Isso pode ser evidenciado ao se fazer a comparação do ensino da Língua Portuguesa e a teoria sobre currículo, defendida por Silva (2010). Segundo seus estudos no campo da educação, língua e currículo devem ser discutidos a partir da noção de discurso, e isso implica dizer que apenas suas definições não nos revelam o que é essencialmente língua ou currículo. Suas definições revelam o que uma determinada concepção teórica dita o que sejam. A abordagem nesse sentido deve ser muito menos antológica e muito mais histórica (como tem sido definido? em quais momentos? em quais teorias?). Então, mais importante do que a busca por definições é saber quais questões uma teoria ou um discurso buscam responder ou mesmo caracterizar os contextos sociais.

Na escola ensina-se a língua culta na modalidade escrita. Mas o problema não está só no que a escola ensina, e sim no peso naturalizado da aprendizagem da Língua Portuguesa com ênfase na variante culta/padrão/formal, numa relação também naturalizada de superioridade sobre

as outras variantes, e especialmente, sobre a modalidade oral. Sabemos que o ensino, ainda mantém a dicotomia formal/informal, certo/errado, culto/inculto que historicamente foi construído no ensino da Língua Portuguesa, sem uma revisão epistemológica que minimamente consiga alterar na prática essa dicotomia ou que avalie que culturas são silenciadas ou rotuladas negativamente para reforçar e naturalizar essa dicotomia.

Já sabemos que a educação está intrinsecamente relacionada com o tipo de sociedade e com o Estado em sua lógica neoliberal. Pois toda educação varia sempre em função de uma concepção de mundo, refletindo em cada época a filosofia predominante, determinando ao seu turno, pela estrutura da sociedade, isso fica posto especialmente no currículo oculto.

Sabemos que o Currículo Formal de Língua Portuguesa foi pensado pela classe dominante e legitimada pelas instituições educacionais para/na manutenção de padrões discriminatórios herdados historicamente como gênero, sexualidade, etnia e língua cabendo ao professor na sua prática “visitar os porões”<sup>5</sup> para propor um currículo vivo que atenda questões ideológicas sociais, históricas e culturais que não se fecham no currículo formal. Isso não é uma tarefa simples. Não há dúvidas sobre uma constante ida aos porões da casa habitada – a metáfora de Gaston Bachelard – se faz necessária como o caminho mais seguro para compreender as origens e os possíveis desdobramentos e consequências dos muitos atuais e variados fenômenos sociais, políticos e educacionais. Além do mais, as descidas aos porões potencializam, sobremaneira os sujeitos para enfrentar racionalmente tais fenômenos, trabalhando a favor daquilo que interessa e contra os constrangimentos e limitações que se impõem.

Macedo (2006) argumenta que embora essa distinção tenha surgido para ampliar o sentido dado ao currículo, trazendo para ele a cultura viva da escola, a forma como a articulação vem sendo feita tem implicações políticas que precisam ser consideradas, assim como as relações de poder que estão implicadas. Dentre as consequências levantadas estão o

---

<sup>5</sup> Uma casa sem sótão é uma casa onde se sublima mal; uma casa sem porão é uma morada sem arquétipos (BACHELARD, 2003)

fortalecimento da lógica do currículo como prescrição e o privilégio de uma concepção de poder linear, o que facilita a manutenção do currículo formal. A autora acrescenta, ainda, numa abordagem alternativa que o currículo seja pensado como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola.

O argumento subjacente a essa abordagem é a de que o currículo é um espaço-tempo de fronteira, no qual as questões de poder precisam ser tratadas de uma perspectiva de poder menos hierárquica e vertical. Isso implica pensar, outra forma de agência, capaz de dar conta de hegemonias provisórias e da superação da lógica da prescrição nos estudos sobre política curricular. Pois se não superarmos essa lógica continuaremos a excluir grande parte dos alunos, sobretudo de escolas periféricas seja pelo nome de evasão ou reprovação (MACEDO, 2006 p. 38)

É importante saber que está sendo construído um acervo literário que já discute a implementação de uma abordagem alternativa do currículo. É triste lembrar das limitações do currículo que já foram vivenciadas durante a infância.

Eu e meus irmãos tivemos o mesmo acesso e oportunidades para estudar, assim como outros parentes mais próximos (paternos e maternos). Poucos conseguiram concluir a Educação Básica e somente eu consegui concluir a graduação. Na representação social é comum pensar que foi falta de esforços dos outros parentes, portanto, não ter estudado foi culpa deles. Esse é apenas um dos exemplos que nos remete à reflexão de que as oportunidades e igualdade de acesso (não) estavam disponíveis para minha família (pobre, negra) como resquício de um currículo e uma educação colonial.

A culpa sempre foi nossa! Falta esforço! Ou ainda a ideia de que não nascemos ou não fomos criados para atividades intelectivas. “Nasceu rude morrerá rude”. Felizmente as pesquisas que denunciam afirmações como essas em torno das questões étnico-raciais têm apontado outras reflexões:

A utilização do fator econômico como raiz do preconceito tem como respaldo o fato de uma população negra compor grande parte das camadas mais empobrecidas. Ademais, o argumento é reforçado com a ideia de o passado de escravidão ser um fator impeditivo para a superação de limites econômicos dados: educação precária e baixa renda familiar são considerados como fatores causadores da manutenção de círculo vicioso que manteriam na pobreza e na marginalidade a população negra. (CAVALLEIRO, 2001 p. 22).

Na comunidade eram exceções as pessoas que cursavam nível superior – e o curioso é que todos se inseriam em cursos de licenciatura, comprovando o estudo feito por Gatti (2010), que ao analisar o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE) aplicado a estudantes de cursos de licenciatura, constatou que entre esses estudantes 50,4% situavam-se nas faixas de renda familiar entre três a dez salários mínimos. Tal fato se dá pela opção da oferta de grande parte desses cursos no período noturno, o que possibilita manter a jornada de trabalho durante o dia, ou pelo fato desses cursos serem relativamente de baixo custo para os estudantes, ou ainda devido à docência ser uma opção de fácil empregabilidade, segundo o que responderam 37,2% dos entrevistados na referida pesquisa.

Além do que constatamos nos estudos realizados nesta pesquisa, vale ressaltar que a escolha pela licenciatura por populações de baixa renda está relacionada com o contexto histórico desses cursos (que também carregam em seu bojo questões de classe, raça e gênero). Analisando tais questões fica mais evidente como esse contexto interfere nas oportunidades ofertadas (que parecem ser uma escolha individual, mas que na verdade funcionam como mecanismo de controle). O nível de formação que tive no ensino básico dificilmente poderia garantir-me uma vaga em cursos como de Medicina, Engenharia ou Direito, historicamente considerados cursos para as elites e que sempre gozaram de grande prestígio social. Então, ser – mulher, preta e pobre e chegar à licenciatura já foi um avanço, aos olhares pessoais e sociais.

Esse retrospecto fez-me refletir de forma enfática que estar inserida em um histórico de educação formal não construiu esses processos

subjetivos e ampliados das minhas identidades, como se elas não fossem atravessadas, reproduzidas e silenciadas pela ideologia hegemônica e o projeto colonial da Educação. Tomar consciência disso muda o quê? E outras questões surgem: Como cheguei aos trinta anos sem saber quem sou? Qual minha origem étnica? De forma mais evidente e concisa interrogo-me novamente: O que é ser negra no Brasil?

Questões como essas foram necessárias para entender as bases epistêmicas coloniais que subsidiaram minhas identidades e como a educação e inclusive o acesso a ela funcionaram como mecanismo de reprodução e manutenção das bases epistêmicas coloniais e eurocêntricas e a ressonância disso na minha vida. Essa compreensão é importante como elemento introdutório do meu projeto decolonial.

Já rememorando o meu percurso profissional desde a Formação Inicial ao exercício da docência, percebo que as estratégias de ensino precisam de elementos que possam promover essas dimensões fazendo sentido para mim, mas também para os estudantes, com os quais trabalho, possibilitando uma formação subjetiva, formativa, emancipadora e integrada. Isso significa dizer que as atividades que vinha realizando ao longo de minha atuação como professora de Língua Portuguesa tinham finalidades linguísticas e instrucionais, ou seja, currículo formal e, portanto, prescritivo. Longe de ser político e social, longe de ser currículo vivo.

Constato que as práticas de linguagem que realizei e que medieei sempre trouxeram conforto com suas respostas a perguntas prontas, mas as que me instigavam e incomodavam eram suprimidas, intocadas quando tocadas sem relevância social, além de serem apresentadas somente a partir de uma ótica, a do livro didático ou a do(a) professor(a) que porventura era uma ótica branca e machista – agora enxergo. Aprendi assim, me formei assim e percebia que na minha prática fazia o mesmo.

Assim, acostumei-me a não mais buscar perguntas, mas não devia. Acostumei-me a não mais ver ponto de vista e a episteme que alicerça minha prática, tinha as verdades prontas (não sei quem me dera), mas não devia. Acostumei-me a receber respostas formativas e naturalizadas, mas

não devia. Acostumei-me a construir minha casa apenas com andar térreo e conseqüentemente não precisava do porão e do sótão, mas não devia.

Silva (2012) ensina a importância, a necessidade e como ir aos porões e não menos importante, ir para quê. Como resposta óbvia, temos: para questionar os fenômenos vistos como metanarrativas e arquétipos naturalizados, pois:

Seja na educação escolar, seja no espaço social mais amplo, quase sempre tais fenômenos não são vistos como construções ou invenções históricas, mas são tomados como naturais, como verdades e necessidades por si mesmos; sendo assim, em geral eles não são radicalmente problematizados. Além disso, eles são colocados sob julgamentos que, afinados com o pensamento tipicamente dicotômico moderno, só admitem um “contra” ou um “a favor” (SILVA, 2012, p. 269).

Pensando sobre a constante necessidade de ir aos porões, sobretudo quando assumimos o percurso de educar, percebi que não é porque eu não quisera ir aos porões. A rotina de trabalho degradante que é imposta ao educador é que me impedem, de forma mais contundente, visitar os porões e conseqüentemente o sótão.

Observo que 40 horas-aulas semanais, oito turmas, cada uma tem em média 40 alunos, essa ainda é uma realidade de muitas escolas da região norte do Brasil, somado a isso as péssimas condições de trabalho, o sucateamento das escolas, a desvalorização de professores(as) e sem esquecer as mazelas sociais que acompanham os estudantes e suas histórias de vida que também precisam ser “estudadas” e consideradas pelo(a) professor(a). Além de trabalhar na escola, também atuar na coordenação de atividades comunitárias artístico-culturais, atividades afro-religiosas e do movimento feminista. Tudo isso exige tempo cronológico imbuído de tempo corrido, ou seja, a palavra neoliberal é tempo.

O tempo corrido e a necessidade de constituir essas identidades impressas no meu modo de vida é o que movimentam, mas também amordaçam. É por causa dessa dualidade que arrisco a dizer que a segunda característica do eurocentrismo e do capitalismo imperial, hoje, é criar

essa falsa liberdade intrínseca ao “tempo corrido”. Já conhecemos o tempo cronológico e o tempo psicológico, por tempo corrido entendemos a quantidade de atividades que devem ser realizadas e que não cabem no tempo cronológico e sempre geram angústias por necessitar de um dia maior ou estar em vários lugares ao mesmo tempo.

Esse tempo cronológico na prática educacional é o elemento central que tem impedido o professor de ser o responsável pela constituição do objeto discursivo de ensino-aprendizagem. Tem impedido responsabilizar e formar o professor para construir uma revisão necessária e epistêmica na construção de um currículo horizontal que englobe currículo formal e vivido e, sobretudo, que tem impedido o professor de visitar nos porões e no sótão suas identidades.

É fato, o tempo corrido não nos permite ir aos porões sempre que precisamos, não nos permite problematizar os fenômenos percebidos na sala de aula e nem assumir uma identidade em política e nessa identidade uma característica ativista. “A identidade em política, em suma, uma maneira de pensar decolonialmente, o que significa pensar politicamente em termos e projetos de decolonização” (MIGNOLO, 2008, p. 287).

Sobre a característica ativista, Silva (2012) enfatiza que:

Ativismo vem da ordem do agir para frente, da ação para uma mudança de posição, da ação para uma outra situação diferente da que se tem. Um ativismo, aqui entendido como um fazer consequente, uma prática refletida que visa à transformação, um agenciamento que sempre recorre ao porão em busca da fundamentação este se funda na maior liberdade possível e permitida pela combinação entre a diáde pensável-dizível e o visível (SILVA, 2012 p. 273)

Uma brecha no tempo corrido que esse estudo tem permitido deixou notório que assumir identidades em política - mulher, negra, religiosa, professora de língua portuguesa - é necessário saber que esses elementos de identificação não estão separados e não são estanques, cada processo de identificação traz um campo semântico e categórico que estão interseccionados e os quais estão envolvidos em relações de poder, por meio das metanarrativas discursivas que marginalizam, inferiorizam e constroem



os grupos minoritários. Então fica evidente que cada identidade precisa de uma constante ida aos porões.

Desse modo, as identidades em política exigem tempo para pesquisar, pensar, para questionar, para refletir, (des)construir, compartilhar, ou seja, tudo o que é promovido pelo ativismo requer tempo, trabalho, dedicação e concentração. Dessa forma, o tempo corrido não cabe no tempo cronológico, pois há pouco tempo para envolver-me no movimento feminista, étnico-racial ou qualquer outro, sem esquecer dos papéis normativos que são impostos – ser hétero, esposa, ser mãe. É importante retomar que é a partir dessas inserções e ações que promovem a ampliação de saberes que incidirão diretamente na ação curricular, sem essa inserção não temos condições sequer de questionar a verticalidade do currículo formal e oculto, quanto mais das nossas identidades.

Novas leituras, novas reflexões têm gerado novas práticas ainda que lentamente como bem afirma Paulo Freire (1996): "a prática de pensar a prática, é a melhor maneira de pensar certo". Marx lembra que "o tempo é fator de desenvolvimento humano" e talvez seja justamente a falta de tempo que faz com que o desenvolvimento humano seja sempre retardado, demorado, difícil e com tantas resistências. Entre tantas outras razões que não nos cabe referir aqui, mas que devem ser pautas das nossas discussões e estudos.

A partir das discussões sobre identidades e diversidades culturais, assim como a importante discussão de Spivak (2010) na obra *Pode um subalterno falar?* Percebe-se no atual contexto que a colonialidade do poder cria a possibilidade (que mais parece sensação) de que os sujeitos estão livres para construir suas identidades em política. Isso firma-se na educação com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018.

Podemos destacar que temas como diversidade étnica, cultural, de gênero e sexualidade ganham força nesse novo cenário, a partir de várias perspectivas: epistemológica, filosófica, política, social, cultural. A abertura para esses temas é a terceira característica da razão imperial – formar

política de identidade – ou seja a “falsa” possibilidade de inserção e mudança da lógica conservadora e imperialista que denota identidades tanto similares quanto opostas como também essencialistas e fundamentalistas (MIGNOLO, 2008) as quais favorecem as metanarrativas com seus conceitos universais abstratos como ciência, filosofia, cristianismo, liberalismo, marxismo e assim por diante.

Se uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao impor construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero) e de expeli-los para fora da esfera normativa do “real”. Outra razão contemporânea que acrescentamos é a de afirmação da ideia de aceitação da diversidade, direito à diferença, na forma que sejam apenas toleradas. Ou seja, a característica da lógica imperial é a ideia de que hoje não há algo fora do sistema; mas há muitas exterioridades, quer dizer, o exterior construído a partir do interior para limpar e manter seu espaço imperial, desse modo fica subentendido e determinado a valorização da diferença, da diversidade e o reconhecimento das minorias sociais, mas sem mexer nas estruturas que as mantêm cada uma em seu lugar, como bem discute Silva (2012).

Considerando esses aspectos, acrescentamos o tempo corrido como elemento que favorece a lógica imperialista e capitalista moderna. Como questões principais apresentamos: Quando ir aos porões? Com que tempo? Essas questões nos propõem um desafio muito maior, no atual contexto, em quais ciências, currículo, identidade, diversidade e língua parecem caminhar para a abordagem alternativa que simula pensar na prática educativa outra forma de agência, capaz de dar conta de hegemonias provisórias como bem enfatiza Macedo (2006). Mesmo sendo criada pela lógica imperialista entendemos que é essa abertura “simulada” que temos aproveitado, nas poucas possibilidades de ir aos porões. Lembrar também que as minorias sociais se aproveitaram dela e é a partir dessa abertura que o subalterno pôde falar em vários contextos sociais.

Já sabemos que no campo educacional, sobretudo as universidades e órgão oficiais como o Ministério da Educação (MEC) tem direcionado

documentos normativos, políticas públicas e muitas práticas educacionais que já favorecem as tendências pedagógicas críticas e pós-críticas que enfatizam o contexto social e as identidades dos sujeitos e no seu bojo um discurso mais inflamado sobre diversidade, interculturalidade e diferença. Resta saber quando os currículos da educação superior e básica farão a necessária ida aos porões? Quando as Formações Continuidadas provocarão uma análise crítica das formas dissimuladas que os documentos normativos vêm apresentando o discurso da diversidade no cenário educacional?

Quando não fazemos essas perguntas, quando não aproveitamos aberturas no tempo corrido, o que nos resta (fora da brecha) é funcionar como política de identidade e atos militares, pois é confortável ficar no que já estar posto, como bem expõe Silva (2012)

A militância – como um *actiomilitaris* (em latim) – é da ordem do agir para frente, da ação para uma mudança de posição, da ação para uma outra situação diferente da que se tem. Mas esta se rege pela lógica da obediência hierárquica. No limite, então, a militância pode ser compreendida como um conjunto de ações coletivas que seguem um ideário comum, partilhado e assumido pelos membros da coletividade que, no caso, se constituem como uma comunidade. Não cabe aos militantes ficarem questionando continuamente o ideário que norteia suas ações; eles devem é seguir, junto com seus pares, as ações e os preceitos já desenhados por alguns poucos (SILVA, 2012 p. 247)

Mas quando fazemos perguntas, aproveitamos aberturas e visitamos porões e sótãos sempre que precisamos (quebrando a imposição), quando fazemos isso, vemos que não é possível voltar à militância, por isso retomamos a epígrafe deste capítulo, “eu quero explodir as grades e voar”. Isso significa visitar o sótão e propor práticas educacionais decoloniais. Como essas práticas são processos em constituição, paralelo a isso descobrimos que não temos mais para onde ir, pois na casa que habitamos não moramos sós (sistemas, formações, currículos, leis, professores), se eles não visitam porões não permitem alçar voos.

Porém, é importante arguir que a formação em identidade em política não permite ser militante, do currículo formal sem questioná-lo,

debatê-lo, e (des)construí-lo considerando o elemento singular - a realidade histórica cultural dos alunos e vivenciá-lo de forma relacional: formal e vivido. Assim como, não permite militar sobre pressupostos epistêmicos que padronizam, enquadram e excluem marcando a diferença como algo domesticável ou a ser banido. E não menos importante permite ver a lógica conservadora e imperialista que denota identidades tanto similares quanto opostas como também essencialistas e fundamentalistas, e, por isso, tenho assumido “um *ativismo*, aqui entendido como um fazer consequente, uma prática refletida que visa à transformação, um agenciamento que sempre recorre ao porão em busca da fundamentação” (VEIGA-NETO, 2012).

Entre meu (des)fazer colonial e pensar que práticas decoloniais podem compor meu fazer pedagógico percebi que perdi muito tempo e minhas memórias denunciam isso, mas

*O tempo é um fio  
que à toa escapa.  
O tempo é um fio  
por entre os dedos  
Escapa o fio,  
perdeu-se o tempo  
Lá vai o tempo como um farrapo jogado à toa  
Mas ainda é tempo!*

Lembra-me Henriqueta Lisboa sobre o tempo que é sempre nosso, e isso, dar-me tempo para construir explosões de grades curriculares epistemológicas excludentes e voar...

## **Cantos iniciais**

É válido afirmar que os estudos aqui apresentados resultaram na modificação de nossos pensamentos, sobretudo o olhar enegrecido sobre vivências que serviram como pano de fundo para reflexões tão profundas e significativas.

Certamente este texto, despretensiosamente, acaba por despertar uma visão mais ampla sobre o papel do(a) professor(a) de Língua Portuguesa e a ancestralidade de professores(as) negros(as). Não se trata de negar a língua padrão, mas de ensiná-la considerando seu objeto como elemento de reflexão e de desenvolvimento do pensamento crítico em relação às múltiplas linguagens utilizadas por estudantes, cujas origens podem assemelhar-se aquelas citadas neste texto, de validar no currículo as variações e as línguas que formam a diversidade brasileira, numa perspectiva horizontal.

Ressaltamos ainda que o fato da negação de tais origens, aliada às formas de ensino da Língua Portuguesa praticada normalmente nas escolas, onde não são consideradas as influências ancestrais, ou seja, as linguagens praticadas nas comunidades periféricas, são percebidas ainda hoje na escrita, a despeito de ter acessado um universo restrito da escolarização, diferentemente de outras pessoas de mesma origem social, mas de diferente origem étnica, o que fortalece os indícios de que a ancestralidade é um elemento a ser considerado na configuração da língua e isso deixa-me feliz por saber que negar minha linguagem é negar a mim mesmo. Mas esta é uma questão que fica para outros estudos futuros.

As reflexões aqui expostas significam a necessidade de realizar um conjunto de ações ativistas e o compromisso ético conosco e com os outros sujeitos sociais, sobretudo com aqueles que ainda não conheceram seus porões e sótãos. Tal compromisso ético implica tanto uma atitude de verdade e coerência comigo mesma e nas relações que mantemos com os outros, quanto à minha permanente reflexão e contínuos reajustamentos que devem proceder em razão de um ininterrupto cotejamento entre os pensamentos próprios e ações.

É nesse esforço de ir aos porões mesmo que não haja tempo, mas tendo consciência da necessidade de ir para decolonizar os saberes e fazeres pedagógicos. Assim, alguns campos que precisam ser visitados: história e concepções, currículo, identidade e representação da língua portuguesa. Por outro lado (numa desobediência epistêmica), refletir sobre

decolonialidade, identidade em política e educação, para depois voltar à sala e quem sabe alçar voo do sótão. Pois, enquanto a militância é da ordem da disciplina, da resistência e da repetição, o ativismo é da ordem da liberdade, da contra-conduta e da diferença. Assim, quem milita, limita; ao contrário, para o ativista não há limites (SILVA 2012).

Seguirei meu percurso epistemológico a partir da língua. Partirei das seguintes perspectivas: a língua que aprendi, a língua que ensinei e a língua que quero ensinar. Então, é essa palavra, ou melhor, dizendo, essa língua que nos diferencia que quero escrever, ler, dizer e ressuscitar - como pressupõe Saramago, por isso pretendo sim, discutir e compreender seu processo de construção enquanto língua, como objeto de ensino e como elemento central na formação, representação e silenciamento das identidades afro-diaspóricas.

## Referenciais

BACHELARD, G. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo a educação, repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

HASENBALG, C. A. As Desigualdades Raciais Revisitadas. In: PINTO, R.P. **Movimentos Sociais Urbanos: minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1990.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê Literatura Língua e Identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

PILLEMER, D. **Momentous Events, Vivid Memories**. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

SANTOS, R. R. S. Literatura moçambicana em língua portuguesa: Carta dum contratado de Antonio Jacinto. **Revista Literatura, História e Memória**. Cascavel, v. 9, n. 13, p. 08-14, 2013.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil, In: FONSECA, M. V.; SILVA, C.M. N.; FERNANDES, A. B. (Org.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

## Capítulo 8

### Por uma educação antirracista: entraves e possibilidades de engajamento das ciências naturais

*Paulo Gabriel Franco dos Santos*<sup>1</sup>

*Thatianny Alves de Lima Silva*<sup>2</sup>

#### 1. Abrindo os trabalhos

O Brasil é um país racista e ignorar as marcas de opressão sobre o povo preto<sup>3</sup> é um silenciamento que já não devemos mais nos dispor a aceitar. Não há lugar para eufemismos ou qualquer recurso linguístico para contornar ou suavizar o que precisa ser dito. Os ecos do processo histórico de colonização ressoam ainda pelos corpos, símbolos, padrões e comportamentos. A sociedade brasileira não foi capaz de superar a desumanização, a coisificação, a hipersexualização direcionada às pessoas negras, que nem sequer gozavam da posição de pessoa. Tampouco houve algum projeto de sociedade efetivamente destinado a essa superação.

Àquele que não tem status de gente também lhe é relegada a possibilidade de se afirmar como ser cognoscente. Afinal, quem teria a audácia de conceber um negro escravo leitor ou uma negra escrava leitora? Ou como poderia se conceber pessoas negras desfrutando de posições sociais de

---

<sup>1</sup>Unb - Universidade de Brasília/Planaltina - paulogabriel22@gmail.com

<sup>2</sup> Unb - Universidade de Brasília/Planaltina

<sup>3</sup> Não será incomum usarmos os termos “povo preto”, “pessoa preta”, “homem preto”, “mulher preta” entendendo a apropriação do termo “preto” como autoafirmação, buscando dissolver a potência pejorativa que esse termo tem carregado nos discursos difundidos em nossa sociedade.



respeito, usufruindo de trabalho dignos, ensinando, diligenciando, definindo diretrizes para uma comunidade ou sociedade? Assim vai se fiando, durante séculos, uma história de negação da intelectualidade do povo negro e, conseqüentemente, a quase ausência de referências de pessoas pretas como produtoras de conhecimento socialmente validados, logo a inexistência de representatividade.

É importante, ainda, que se diga em bom tom que a perversidade da sociedade escravista não foi superada, mas mudaram suas matizes e se entranhou no passo das mudanças históricas. Costuma-se atribuir à Lei Áurea (1888) o ponto decisivo do fim da escravidão. Primeiro, é importante pontuar que até o ponto de efetivação da lei, muitos movimentos e revoltas foram cruciais para o crescimento dos movimentos abolicionistas e para tornar pública e notória a voz do povo negro, quando foram reivindicadas, principalmente, melhores condições de trabalho, fim dos abusos sexuais, da violência física e psicológica. Nesse âmbito, destacamos a Conjuração Baiana - ou Revolta dos Alfaiates (1798) -, Revolta dos Malês (1835), Balaiada (1838-1841), além dos importantes agrupamentos em quilombos, formados principalmente de negros escravizados fugidos, sendo oportunidades de constituir novas condições de vida em terras brasileiras. Segundo, o sancionamento da lei não foi acompanhado de uma organização da vida social para amparar o homem negro e a mulher negra sem formação, ainda lidos socialmente como escravos, não humanos, indignos, corpos indesejados para coexistir na vida pública. O povo negro, entregue à própria sorte, foi buscando formas de sobrevivências, além dos quilombos, às *margens* das cidades, distantes dos olhares, gestos e atos violentos, também quando não se submetiam novamente ao trabalho escravo nas fazendas, experimentando as antigas e as novas formas de humilhação, enfrentando também o ressentimento da branquitude aristocrata.

Da mesma forma que as estruturas políticas do país foram se modificando ao longo das décadas seguintes, o tecido social também foi se remodelando, sem contudo superar o lugar marginal, menor, de silenciamento e negligência para com o povo preto. Ainda que, oficialmente, a

escravidão tenha sido abolida, arrastaram-se de lá pra cá problemáticas como subemprego, violência policial, violências médicas, demonização de práticas e conhecimentos tradicionais, intolerância religiosa para com as religiões de matriz africanas, negligências de serviços básicos, além de questões que têm sido consideradas mais recentemente, como empoderamento, amor e afetividade numa perspectiva afrocentrada, solidão do corpo negro, o lugar e as demandas da mulher negra na sociedade, a construção da masculinidade do homem negro, as questões da pessoa negra LGBTQIA+, entre outras questões que mantêm suas especificidades a partir do marcador étnico-racial. São tantas as questões, por tempos negligenciadas, que a elaboração de políticas públicas não basta para garantir os remodelamentos deste complexo tecido social. São sim imprescindíveis para garantir a implicação efetiva do Estado e todo seu aparato na garantia de respeito à diversidade e na busca por estratégias de reparo e ações afirmativas. Entretanto, há a necessidade de constante vigilância: quanto à adequação dos documentos elaborados, seu intuito e reflexos efetivos.

Nos últimos anos, especialmente na primeira década dos anos 2000 e na primeira metade da década de 2010, importantes políticas públicas foram instituídas como políticas afirmativas, destacando-se especialmente a Lei 12711/2012, que dispõe sobre a reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação em universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudante de baixa renda e, deste grupo, as vagas são destinadas a autodeclarados pretos, pardos e indígenas e a pessoas com deficiência; ou a política para a garantia de participação efetiva em um estado democrático de direitos por parte da população negra, como é o caso da Lei 12288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, visando “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010, s.n.). Ainda que a efetivação dessas políticas requeira debates, aprofundamentos, ajustes e estudos sérios sobre o alcance, a

funcionalidade, as implicações e as demandas adjacentes, há de se valorizar a mobilização das instituições públicas para o atendimento de necessidades concretas acumuladas de populações vulneráveis e historicamente negligenciadas, implicando a sensibilização e inclusão das temáticas na ordem institucional. Mesmo que, como bem sabemos, toda ação gere uma onda de reação (reacionária) daqueles que, por ingenuidade ou interesse, reivindicam a conservação do estado das coisas, valendo-se de estratégias de silenciamento, banalização das formas de opressão, desprezo e trivialização das vozes das vítimas, dos oprimidos.

No campo das políticas públicas para a educação, temos como marcos importantes a Lei 11645/2008 que altera a Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), modificada pela Lei 10639/2003, que institui a obrigatoriedade de inclusão no currículo da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. É certo que o marco legal representa um avanço no sentido de ser reconhecido nos termos da lei, em nível nacional, a carência, negligência ou ausência dessas temáticas no campo educacional. Especialmente quando no artigo 26-A da LDB passa a vigorar, a partir de 2003, com as alterações de 2008, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, nos termos dispostos no parágrafo 1º:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 1996, s.n.).

Reconhecemos, portanto a importância do estabelecimento da referida lei que reconhece o povo negro e o povo indígena como constituinte da população brasileira, sendo relevante, portanto, que sejam incluídos nos currículos escolares aspectos da história, da cultura, das lutas, bem

como as contribuições no âmbito social, econômico e político desses grupos para a formação da sociedade brasileira. A instituição dessa obrigatoriedade contribui para a superação de certas tradições educacionais de, por exemplo, retratar o povo negro e o povo indígena como reduzidos a tribais, exóticos e desligados da composição concreta do país, como um adorno na história. Também tem potencial de instigar práticas que busquem suplantam a imagem do negro escravo, como se a escravidão fosse a síntese de sua existência, e estimula o resgate da história, da cultura e das lutas, dando condições para a passagem de um lugar de escravos para o de pessoas que foram escravizadas por um processo colonizador que tem suas características, espacialidade, temporalidade e impactos na história brasileira de curto a longo prazo. É, portanto, um potencial para a recuperação de uma humanização negada pela história e silenciada pelos seus contadores.

Não podemos, contudo, deixar de destacar algumas incongruências presentes no próprio texto da lei que acabam se desdobrando em equívocos e negligências no âmbito do seu cumprimento, quando há, na prática escolar. Primeiramente, é preciso avaliar os conteúdos, sua distribuição e as formas adotadas para seu ensino que não somente projetos e práticas pontuais. Em segundo lugar, o segundo parágrafo da lei diz que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 1996, s.n.). Ainda que haja um apelo para que todo currículo escolar se ocupe desses conteúdos, o encargo é especialmente atribuído às áreas das artes e humanidades, especificamente educação artística, literatura e história. É justamente aí que identificamos um problema: a ciência, que historicamente não tem demonstrado interesse ou tem se isentado da obrigação de debater questões raciais ou de visibilizar a produção que não seja europeia, também está praticamente dispensada de se ocupar da temática no âmbito do seu ensino.

## **2. Risca ponto! Ciência e racismo?**

Como pode a ciência, suposta representação do poder humano de transformar, progredir e evoluir alinhar-se ao racismo, a práticas racistas ou ser racista? É com este tom que pretendemos trazer à tona algumas problemáticas referentes ao (des)alinhamento da ciência com a questão racial e as implicações para o seu ensino.

### **2.1 Ponto de vista da história da ciência: dominação da narrativa científica**

A história da ciência, tanto a contada nas salas de aula, a disseminada nos meios de divulgação científica ou de entretenimento, quanto a própria historiografia da ciência tem se ocupado pouco em contribuir com a superação do discurso hegemônico da propriedade do conhecimento científico. Afinal, podemos questionar: Quais são os renomados cientistas africanos contados pela história da ciência? Quais são os registros históricos da contribuição do povo negro para a ciência? Em quais contextos e como são mencionadas as contribuições tecnológicas e práticas da lida com a natureza herdada do povo negro?

Não somente a ciência produzida no continente africano, mas o reconhecimento e valorização dos saberes do povo negro diaspórico precisam ser revisitadas, buscando novas escutas, outras percepções, contribuindo para um outro e novo (re)contar de histórias. É plausível esperar isso da ciência tal como hoje se constitui? Como a ciência, a produção de conhecimento científico, tal qual sua divulgação, tem contribuído para os movimentos de aproximações de histórias contra-hegemônicas, dos feitos, produções e inovações criados por/para o povo negro? Há poucos indícios que garantam que a racionalidade vigente da ciência moderna seja sensível a essas questões.

A estrutura moderna, vinculada não apenas a um período histórico e localização geográfica, como também a toda construção paradigmática,

estruturou e interferiu em diferentes espaços institucionais, como a ciência, incorrendo na valorização daqueles corpos (brancos), considerados sujeitos cognoscentes, como lugar de certeza e verdade, exaltando a objetividade e racionalismo como instrumentos da conquista do sujeito em prol de um progresso. O projeto de felicidade esteve, desde então, estritamente vinculado a esta concepção de progresso, a partir do acesso e apropriação do conhecimento correto, impessoal, racional e sistematicamente organizado. Assim, “A absolutização da razão com a promessa de uma vida de progresso, equilibrada e segura para o ser humano, fez o sujeito se identificar e confiar plenamente na ciência(...)” (CRUZ e CARDOSO, 2011, p. 37). A ciência, então, adquire não apenas notoriedade por dominar a única e verdadeira forma de interpretação da realidade factual, como também adquiriu um status de certeza inquestionável. Há uma unicidade das narrativas tal qual dos sujeitos vistos e abordados pela ciência.

Esta construção inicia um colapso, denominada por Grandesso (2002) como crise dos relatos. Nesse sentido, o discurso enunciado pela ciência passa a ser questionado; os olhares curiosos aos fenômenos, suas complexidades e multiplicidades, conduzem para uma colisão desta estrutura moderna. As diferenças entre os sujeitos, existentes desde o princípio, passam não somente a ser percebidas como objeto de investigação, no intuito de desvelar processualmente o que ocorre. Apesar do início do processo de desestruturação, é possível evidenciar elementos da modernidade vividamente presentes nas instituições diversas, incluindo a científica.

Ao povo negro lhe cabe a luta pelo acesso aos contextos produtores de conhecimento, como a universidade, e consagrar o seu saber, fazer ecoar a voz do seu povo nos textos e corredores das instituições e emergir, em um gesto generoso ao passado, as vozes daqueles que, ainda que caminhando e respirando sobre essa terra, não lhes era assegurado, tampouco permitido, muito mais que isso. Cabe experimentar formas ancestrais de (re)existir dentro desses espaços, elaborando conjuntamente propostas outras que ressignifiquem o projeto colonial, que contribuiu para o apagamento de memórias e o alijamento dos saberes de diversos povos negros

como saberes legítimos e dignos de estarem ativamente vinculados às significações de mundo, ou o imploda.

### **3.2 Ponto de vista discursivo e prático: o argumento científico como derradeiro e o alinhamento da ciência com políticas e práticas racistas**

Com base em argumentos científicos, não é incomum ouvirmos termos como “Somos todos homo sapiens!” ou “Só há uma raça, a humana!”. Normalmente são discursos articulados a contextos comunicativos em que há a pretensão de silenciamento de reivindicações antirracistas, de abafar ou ignorar denúncias de diálogos, atos ou estruturas racistas. O argumento da ciência de que só há uma raça humana e que, por isso, não há sentido a “racialização” da sociedade, ignora, como alerta Guimarães (2002), a importância desta categoria como política, para a organização da resistência ao racismo, e analítica, reveladora das formas de discriminação e diferenciação com base na cor, não apenas na classe, sendo, portanto, crucial no âmbito da sociedade brasileira.

A quem cabe a definição de raça e etnia? A quem cabe a definição de ancestralidade? De fato, abre-se um campo de disputas de narrativas e de legitimidade quando se trata de definições provenientes de campos distintos do saber e a questão se torna especialmente desequilibrada quando, entre os postulantes à legitimidade, está a ciência. Além da herança moderna da qual a ciência desfruta de alcançar a verdade por meio do método científico, supostamente único, neutro e isento de idiosincrasias, inclui-se ainda o prestígio e a credibilidade advindos desse processo histórico. Assim, por um lado, temos os famosos testes de DNA (ou testes genéticos de ancestralidade, ou mapeamento genético), vendidos pela internet, que avaliam a origem de uma pessoa a partir de amostras coletadas pelo próprio requerente, e outros que propõe essa avaliação, inclusive, por análise de fotografias do rosto. Normalmente, os testes a partir de amostras são: o teste do cromossomo Y, teste do DNA mitocondrial e teste de

polimorfismo de nucleotídeo único, sendo este último o mais apropriado aos genealogistas que buscam analisar a origem étnica de forma geral, não apenas a partir da herança paterna ou materna. É vasto o número de empresas que vendem estes testes, sob a oferta de definir a ancestralidade, ou genealogia, a partir do DNA.

É importante destacar que as limitações e fragilidades destes testes são pouco evidenciadas, afinal há uma comparação de informações genéticas daqueles e daquelas que enviaram seus materiais biológicos para análise, reduzindo as informações a determinados grupos ou regiões, e, além disso, o próprio conhecimento científico acerca do genoma humano ainda é ínfimo diante de sua complexidade. Obviamente que já é possível oferecer indicativos importantes sobre as heranças genéticas, mas atribuir aos testes a função de indicar definitivamente as origens dos antepassados e se apropriar das porcentagens resultantes como um título de cidadania, parece indicar uma confiança irrestrita e ingênua à ciência, fruto de uma sociedade pouco alfabetizada cientificamente.

Por outro lado, reconhecemos a questão da recuperação e delimitação dos contornos da ancestralidade como uma das reivindicações atuais e cruciais empenhada pelo povo preto organizado e atuante nos processos políticos de lutas para uma existência digna. O que para alguns, especialmente as pessoas brancas, é uma questão de curiosidade, para o povo preto é uma questão de identidade, de revisão de informações intencionalmente apagadas ao longo da história pelos violentos processos colonizadores e escravistas, como a separação de famílias, o tratamento como mercadoria, o apagamento de nomes, sobrenomes e vínculos regionais, a negação dos credos, práticas e línguas tradicionais. Recobrar essas informações é recompor a história, encaixar pequenas peças em um enorme quebra-cabeças cheio de falhas e “buracos”, afirmar a identidade, existir historicamente, nos redimir como sujeitos históricos que compomos dialeticamente a história, de modo que o povo preto possa se reposicionar na marcha civilizatória com outro nível de consciência de si, agora com uma história um tanto mais completa.



Certamente que uma definição proveniente do campo da genética parece mais segura, confiável e verdadeira do que um acúmulo de informações transmitidas pela oralidade ou por processos laboriosos de recuperação de memórias. O que se avulta nesse campo de disputa é o predomínio do discurso científico e técnico sobre os demais, ou seja, o nítido domínio de um modelo tecnocrático que contribui para o silenciamento das reivindicações e pretensões de validade e para retardar a autenticidade pública das heranças ancestrais do povo preto que participaram ativamente da construção da sociedade brasileira.

O discurso preponderante é o de confiança na ciência, na sua suposta neutralidade e nas suas condições de elaboração da verdade. Certamente que esse deslumbramento, complementado com uma visão salvacionista, ignora as contradições presentes nas práticas científicas e na relação de seus discursos e produtos com a sociedade. Afinal, a mesma ciência que liberta, informa, explica, prediz também tem suportado e legitimado ao longo da história práticas racistas, higienistas e genocidas, como a eugenia, as experimentações com o corpo negro, as teses do determinismo biológico e darwinismo social, sustentando o imperativo da desumanidade desses corpos, implantado nos períodos coloniais, compondo o que podemos chamar de racismo científico.

A título de exemplificação e ilustração da problemática, destacamos alguns episódios de racismo científico. O caso do estudo de sífilis Tuskegee (BRANDT, 1978), que na década de 1930 nos Estados Unidos, buscou determinar o curso natural da doença não tratada em homens negros. O estudo envolveu 400 homens sífilíticos e 200 homens não infectados para o grupo de controle, entre 25 e 60 anos, com a promessa de cura da doença, sem o cuidado ético de um consentimento informado ou a certeza da disponibilidade da penicilina, que só foi disponibilizada amplamente na década de 1950. Nenhum dos homens recebeu a terapia. O experimento foi efetivamente suspenso na década de 1970 e, nesse período, “setenta e quatro dos sujeitos do teste ainda estavam vivos; pelo menos 28, mas

talvez mais de 100, haviam morrido diretamente de lesões sífilíticas avançadas” (p. 21).

Ainda sob as influências do darwinismo social, diversas categorias de cunho racista foram utilizadas para análises científicas, das ciências humanas e sociais às ciências médicas e biológicas.

Os cientistas especularam que, na luta pela sobrevivência, o negro na América estava condenado. Particularmente propensos a doenças, vícios e crimes, os americanos negros não podiam ser ajudados por educação ou filantropia. Os darwinistas sociais analisaram dados do censo para prever a extinção virtual do negro no século XX, pois acreditavam que a raça negra na América estava no auge de um processo evolutivo degenerativo (BRANDT, 1978, p. 21, tradução nossa).

O determinismo biológico, sustentado pelo darwinismo social, naturaliza a diferenciação entre as pessoas com base na teoria de Darwin, justificando diferenças de classe, disputas e distribuição de poderes com base em uma suposta raça mais forte, com mais condições de sobrevivência. Gould (2014), no famoso livro *A falsa medida do homem*, buscou desmontar os argumentos estruturados por estudos afamados que buscaram explicar a intrincada questão da inteligência humana baseada em medidas do crânio (craniometria), que além de reduzir a complexidade da questão da inteligência a aspectos mensuráveis, biológicos, transmitidos de forma hereditária, contribuiu com interesses em provar que os caucasianos, especialmente homens brancos europeus, tinha um maior volume cerebral. Na mesma esteira, a tese lombrosiana (de Cesare Lombroso), também muito bem aceita no campo dos estudos em criminologia e passível de críticas, oferece explicações científicas para uma inteligência menor por parte das pessoas negras e a sua baixa moralidade, sendo, portanto mais propensos ao crime, à violência e a atos libidinosos condenáveis.

Além de políticas eugenistas de esterilização de mulheres negras, inclusive menores de idade, levadas a cabo nos Estados Unidos e logo em outros países, na década de 1930, denunciadas por Roland (1995), Axelsen (1985) também descreve a questão das mulheres, especialmente negras e

pobres, vítimas de experimentação e violência obstétrica nas mãos do médico J Marion Sims, hoje considerado o “pai da ginecologia moderna”, ocorridos em meados do século XIX. Dentre as experimentações de Sims relata-se procedimentos médicos em escravas, sem anestesia ou anti-sépticos, pois supostamente os negros eram mais resistentes à dor, causando inúmeras mortes. Sob o pretexto de avanços nas investigações genéticas, morfofisiológicas e médicas estava a justificativa para as práticas violentas de controle e massacre de corpos de homens negros e mulheres negras.

Willians e Priest (2014) denunciam, a partir de amplo estudo, a natureza do racismo e como ele pode impactar negativamente na saúde das populações vulneráveis, nos grupos étnico-raciais não dominantes e estigmatizados. Segundo os autores,

A saúde mais precária desses grupos étnicos-raciais vulnerabilizados registra-se no surgimento precoce de enfermidades, na maior gravidade e progressão das doenças, nos altos índices de comorbidades e de incapacitações no decurso da vida, além de elevados índices de mortalidade. Grupos étnico-raciais socialmente estigmatizados também enfrentam déficits de acesso a serviços de saúde e de qualidade da atenção médica (p. 126).

Sendo os autores (Willians e Priest, 2014), ainda, o racismo institucional produz patologias em razão da limitação do acesso a recursos e oportunidades, restringindo a mobilidade social, criando diferenciações no status socioeconômico e condições de vida e de trabalho, com base na categoria racial. Acrescentam como o racismo cultural sustenta e provoca os racismos institucional e interpessoal, dificultando políticas igualitárias, além de, em nível pessoal, o racismo internalizado se converte em prejuízo à saúde psicológica, já que em contexto de discriminação racial instaura-se um ritmo de vida estressante, com padrões de comportamento alterados, levando a adversidades nas condições de saúde. Tal patologização do povo preto decorrente das várias formas de racismo ainda requer visibilidade e cuidado por parte da ciência.

Ao reivindicarmos o compromisso político e ético da ciência na promoção e garantia dos direitos humanos, atuando e contribuindo para o

tratamento respeitoso e favorecendo contextos equânimes, também estendemos a exigência para o contexto do ensino de ciências. Ao passo que cabe ao povo preto ocupar, falar, entoar voz que há tempos ressoa no peito e se faz presente cotidianamente, na luta pelo direito de participar dos contextos decisórios e apropriar-se da estrutura linguística e conceitual da ciência, para falar como sujeito cognoscente, já não mais enquanto objeto de estudo, cabe também aos representados e representados pela hegemonia a sensibilização para essas questões, não como concessão, mas como compromisso político e ético.

### **3.4 Ponto de vista das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente: a vida negra, a tecnocracia e a sociedade de riscos**

Reconhecemos que uma discussão acerca de demandas às Ciências Naturais e ao seu ensino, como a que propomos, deve considerar as relações que são estabelecidas entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. De fato, o século XX foi palco do que na literatura é chamado de Movimento CTS (Ciência, Tecnologia, Sociedade), amparado por estudos sociais, históricos, culturais e filosóficos das ciências, questionando especialmente a visão linear, progressista, neutra, a-histórica e a-problemática que vinha sendo nutrida há séculos. Diversos movimentos, como o feminista e ambientalista, contribuíram com categorias e elementos importantes para o questionamento das contradições de uma ciência que se reivindicava isenta delas (AIKENHEAD, 1994). Dada a necessidade de formação de uma sociedade que fosse também capaz de se posicionar com qualidade argumentativa, de tomar decisões bem fundamentadas e de participar da vida pública, iniciou-se, no mesmo século, por iniciativa de pesquisadores engajados, escolas em colaboração com universidades e centros de estudos, bem como a partir de políticas públicas e propostas curriculares, a inserção dessas problemáticas no âmbito da educação formal, especialmente nos Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Israel. Inicia-se assim a chamada Educação CTS.

Assim, recorreremos às demandas estabelecidas há, pelo menos, meio século, de compreensão da natureza da ciência e da tecnologia, bem como das suas relações externas com a sociedade, o meio ambiente, implicando debates de ordem cultural, econômica, ética, legal, estética.

Considerando a potencialidade de questionamento, visibilidade de contradições do campo científico e tecnológico, bem como de superação das teses de neutralidade e sacralização da ciência, recuperamos as contribuições do movimento e da educação CTS e adequamos à relação entre ciência e a questão racial. Assim, nos questionamos: Quem detém a narrativa dominante sobre os benefícios e os malefícios da ciência? Qual é a tendência étnica, ou o perfil racial, dos (as) produtores (as) de ciência e tecnologia? Isso poderia influenciar na sensibilidade ou no cuidado em considerar as demandas do povo negro? E na representatividade social? Em um modelo tecnocrático, quem se beneficia e quem é silenciado no contexto de decisões técnicas e dos especialistas? Qual é a configuração social, econômica e cultural das comunidades ou grupos afetados por rejeitos industriais, de mineração, resíduos poluentes e de tudo aquilo que “não cabe” ou “não cai bem” nas centralidades?

Aceitando, por exemplo, a tese proposta por Beck (2011) de que a sociedade industrial é também uma sociedade de riscos, é imprescindível que se tenha clareza sobre as vítimas em potencial desses riscos. Conforme o autor, “o proletariado da sociedade de risco mundial instala-se ao pé das chaminés, ao lado das refinarias e indústrias químicas, nos centros industriais do Terceiro Mundo” (BECK, 2011, p. 49), por outro lado, ele também destaca o efeito *bumerangue*, ou seja, os riscos da nossa sociedade, como os de intoxicação e radiação, perpassam a questão de classe, o que implica que os produtores de riscos (quem detém os meios de produção da sociedade industrial) também são susceptíveis às suas consequências. De qualquer forma, de acordo com a organização da lógica das cidades e conglomerados urbanos e considerando a tendência étnica das periferias, não é difícil alcançar o povo pobre e preto como os primeiros afetados por contato com vazamentos, poluição, contaminação, resíduos, que são

despejados nas margens, distante da vida central, fruto da produção tecnológica e da lógica de desenvolvimento estabelecida.

Por outro lado, um olhar sobre as questões internas da ciência, nos conduz a reflexões sobre as referências socialmente legitimadas de cientistas, cujas visões, inclusive estereotipadas, distam dramaticamente de um perfil que contemple homens negros e mulheres negras. Ao passo que nos adentramos ao fazer científico, às lógicas de grupos de pesquisas e de definições sobre o que e como pesquisar, é importante que se considere como as questões, problemáticas, estéticas negras participam da construção dos objetos e metodologias da ciência.

Essas são somente algumas das diversas questões que poderíamos tecer como provocadoras do debate entre CTS e a questão racial. Tanto do ponto de vista interno da ciência, do fazer científico, quanto do ponto de vista externo, das relações, valores, as contradições devem vir à tona a fim de que se possa avaliar com cautela os projetos científicos e tecnológicos de um país, considerando demandas concretas, adequação técnica e social, reivindicações culturais, valores. Afinal de contas, enquanto a produção e os produtos da ciência e da tecnologia são permeados de contradições, as vidas negras participam dessa trama muito menos como definidoras de diretrizes, muito mais como vítimas e susceptíveis a riscos.

#### **4. O outro lado do Búzio: Sobre saídas, anúncios e responsabilidades**

Os mecanismos da ciência de produção e divulgação de conhecimento podem ser repensados não apenas do ponto de vista teórico e metodológico, como também ético, estético e paradigmático. Isso significa compreender na ciência um caminho para não apenas conhecer, como também contrapor, dialogar e transformar os contextos sociais, olhando adiante para uma sociedade democrática, equânime e justa.

Os processos de construção de conhecimento, ao indicar impessoalidade, objetividade e neutralidade, evidenciam um vínculo com uma lógica paradigmática moderna. No que diz respeito às articulações entre esses

processos de produção de conhecimento e a relação com o sujeito que o produz, as teorias modernas e as pós-modernas divergem. Enquanto que, na modernidade, o conhecimento pode ser concebido como um processo que dispensa a presença do sujeito, no discurso pós-moderno a existência do conhecimento implica na presença do ser cognoscente (IBAÑEZ, 1992 *apud* GRANDESSO, 2001).

A elaboração de teorias e sua correlação com o sujeito que a pensa e produz, pode ser percebida como processo reflexivo e crítico que vislumbra na transformação social um caminho de cuidado e cura de alcance individual e coletivo. Portanto, favorece uma prática para a liberdade. A relação teoria e prática revisitada numa perspectiva crítica, são compreendidas como instâncias distintas mas possíveis de trânsito. As idas e vindas entre teorias científicas e a(s) prática(s) colaboram para os processos de transformação em esfera social, considerando não apenas o indivíduo produtor ou divulgador do conhecimento, como também outros sujeitos que possam se vincular à dimensão do conhecimento científico.

Na educação, tal qual na ciência, é possível pensar e atuar a partir de uma perspectiva crítica e libertadora. Pensar nos contextos formais de ensino a partir de uma prática libertadora, colabora para que inclua como perspectiva formativa a implicação dos sujeitos, a participação ativa diante dos diferentes contextos, o posicionamento político e o caráter social da ciência e educação. Nessa perspectiva libertadora, mantém-se o foco na expressão individual e o bem-estar dos indivíduos, o que também afeta a dimensão coletiva povoando-a de entusiasmo e prazer. Para bell hooks (2017) a educação, enquanto prática da liberdade, colabora com uma construção da concepção de engajamento, possibilitando que se faça da prática de ensino um ato de resistência, uma expressão do posicionamento e ativismo político.

Compreender a educação como caminho de transformação é assumi-la como possibilidade de ação que contribui para a reparação de injustiças sociais, identificando que ainda que haja uma diversidade de sujeitos não há equidade entre eles, traçando estratégias de entendimento e

transformação. O olhar sensível à multiplicidade do ser e de formas inclusivas e adequadas a essa diversidade deveriam pautar a ação pedagógica. De acordo com Thiollent e Collete (2014) deve haver uma convergência entre as práticas de formação de professores e a diversidade das situações sociais e culturais em que se encontram os/as discentes, contribuindo para aprendizagens, incluindo-se aí as aprendizagens dos conhecimentos científicos. Deste modo, pensar relação teoria/prática, refletir sobre os processos formativos dentro de espaços de educação formal, afeta a apreensão do conhecimento científico dominante, podendo contribuir com empoderamento dos sujeitos e ações efetivas diante da conjuntura. bell hooks (2008), em publicação denominada *Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens*, evidencia a relevância de partir do que é hegemônico para então propor outras formas de linguagem.

Necessitamos da língua do opressor para falar uns com os outros, eles não obstante também reinventavam, refaziam essa língua de tal modo que ela falaria além das fronteiras da conquista e da dominação. Nas bocas de africanos negros no chamado 'Novo Mundo', o inglês foi alterado, transformado, e tornou-se uma fala diferente. O povo negro escravizado pegou pedaços partidos do inglês e fez deles uma contralíngua. Eles colocaram junto suas palavras de tal maneira que o colonizador tivesse que repensar o significado da língua inglesa. (hooks, 2008, p. 86o).

Percebendo a importância da linguagem enquanto elemento que define, limita e forma sujeitos, a linguagem científica também apresenta-se com esta função. Assim, reconhecemos na apropriação da linguagem científica e das narrativas dominantes um potencial para evidenciar outras formas de produção, divulgação e aprendizagem do conhecimento. Um movimento de dentro e não das margens, com vistas a acolher, com outros níveis de apropriação do saber, o conteúdo e as demandas marginalizadas. Como descreve hooks (2008), por meio das palavras criam-se raízes em nossas memórias, ainda que não desejemos. Quando essa linguagem é usada para silenciar outras vozes, denuncia uma única forma de falar, usada para fins de dominação, cabe o olhar para outras línguas, outras



estruturas epistemológicas e ontológicas, cabe reivindicar novas linguagens que colaborem para outras construções do sujeito, percebendo que há outras formas de ser no mundo que não a hegemônica.

O que foi suscitado até o momento sobre questões sobre linguagens enquanto território de formação de sujeitos, assim como em relação à ciência e educação numa perspectiva libertadora, nos leva a outra questão: o que representa ser professora/professor na contemporaneidade. Para bell hooks (2017), ser professora não se trata exclusivamente de favorecer aprendizagens conceituais, mas a ação docente é também sinônimo de militância, posicionamento político e, fundamentalmente, uma luta antirracista a partir de arsenal contra-hegemônico. Em relação às aprendizagens de conceitos científicos, não obstante se percebe o favorecimento de lógica racional-mecanicista que já não mais atende às demandas educacionais atuais. Além disso, a linguagem científica possui especificidades, é comunicada com tons de erudição e complexificação, ao ponto de dificultar a compreensão, elevando barreiras e distanciando alguns sujeitos. Anna Maria Benite e colaboradores (2015), relatam algumas das dificuldades do ensino de ciências: a dificuldade de transposição da linguagem científica, uma estrutura curricular que favoreça uma formação sensível e atenta à diversidade, currículo este que contribua para formação e, posteriormente, atuação docente que rompa com lógicas discriminatórias e silenciadoras.

Assim, é indispensável ter uma formação e atuação docente disposta ao envolvimento e a estabelecer relações diversas entre pares, com discentes e outros sujeitos da comunidade escolar, de modo que colabore com a sensação de bem-estar e autoatualização. À/ao docente cabe investir na atualização científica, técnica e cultural, realizando aprofundamento também teórico dos conhecimentos eurocêtricos e dominantes. Para bell hooks (2017) é possível não enrijecer a atuação docente, os diferentes sentidos de trânsitos ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, por meio da autoatualização, que pode ser percebida enquanto caminho para o sucesso da pessoa que compõe o engajamento dos sujeitos dentro de

espaços formais, o fortalecimento a partir de si, dispensando as repetições de padrões dominantes.

A apropriação das formas culturais e tradicionais do povo negro de elaboração e transmissão de conhecimento, bem como a concepção de ser e suas relações com a comunidade, constituem formas de existência e resistência. Estas aproximações e uso do conhecimento ancestral provenientes de África e diáspora, podem subsidiar reflexões e ações diversas do papel da educação, da escola e do/da docente, das relações entre sujeitos na instituição, bem como em relação à participação de outros sujeitos na esfera escolar.

A ação docente engajada se faz a partir da correlação entre uma visão progressista e holística dos sujeitos e da aprendizagem. É uma ação posicionada politicamente contra lógicas excludentes e silenciadoras, que tem o intuito de criar espaços democráticos em que os sujeitos possuem iguais oportunidades de falas e atuações. Ainda, a partir desta concepção de engajamento, cabe o olhar para indivíduos em sua integralidade, enfatizando o caráter formativo do entusiasmo e do prazer. Em escritos, bell hooks (2017) marca enquanto ponto fundamental o compromisso e a responsabilidade dos sujeitos implicados em estar no momento presente, inteiros, existindo como seres capazes de se expressar. Para além das condições de existência e expressão dos sujeitos, defendemos uma perspectiva formativa para o empoderamento de pessoas que tenham condições de se posicionar publicamente e elaborar formas de atuação na vida concreta.

## **5. Desafios: abrir caminhos**

### *A quem resistir?*

Como já foi dito, e que também é notório, é que há uma representação escolar do povo negro e da cultura negra como somente tribal, rudimentar ou escravizados (como condição). Há também uma fetichização da cultura negra, em que as máximas complementares que prevalecem

são “parecer negro está na moda, ser negro não” é “está na moda ser preto, desde que você não seja preto”<sup>4</sup>, que implica em um conteúdo disciplinar folclorizado, desligado da concretude da existência e das demandas do povo preto. As formas e os conteúdos da formação de professores, seja na formação inicial ou na continuada, são centrados na lógica eurocêntrica, em termos de conhecimentos, referências e representações. Como disse Kabengele Munanga, “Primeiro é preciso formar os educadores, porque eles receberam uma educação eurocêntrica. A África e os povos indígenas eram deixados de lado. A história do negro no Brasil não terminou com a abolição dos escravos. Não é apenas de sofrimento, mas de contribuição para a sociedade” (MUNANGA, 2019, s.n.).

Há que se resistir, por fim, ao perigo da história única, como brilhantemente alertou Chimamanda Adichie (ALVES; ALVES, 2012), da estética única, da narrativa única, da forma e método única de elaboração e validação de um conhecimento válido.

#### *Como resistir?*

Certamente que cidadania do conhecimento do povo preto pode ser conquistada com os negros e as negras nos contextos acadêmicos, produzindo conhecimentos, falando de seus lugares, denunciando suas mazelas, bem como sendo docentes sensíveis aos temas que lhes afetam, mas que também constituem o tecido social e participam de uma cultura de minimização das problemáticas raciais e silenciamento das reivindicações dessa natureza. Logo, é um problema de todos e todas.

Assim, **ao ensino de ciências naturais lhe cabe**, um ensino ético e estético, afirmando e familiarizando com naturalidade a participação do povo negro na construção de conhecimentos, estratégias e técnicas que compõem o rol da sociedade atual, bem como as contradições e violências presentes nesses processos, inclusive por não serem devidamente tratadas,

---

4 Em tons semelhantes, diversos portais e blogs sensíveis à questão também produziram matérias a esse respeito, como.. por exemplo: Portal Geledés, em 2015 (<https://www.geledes.org.br/esta-na-moda-ser-preto-desde-que-voce-nao-seja-preto/>); Medium, em 2016 (<https://medium.com/@thiagodalleck/est%C3%A1-na-moda-ser-negro-contanto-que-voc%C3%AA-n%C3%A3o-seja-negro-12730cff2de0>); Revista Donna, em 2019 (<https://gauchazh.clicrbs.com.br/donna/noticia/2019/01/blackfishing-esta-na-moda-ser-negra-desde-que-voce-nao-seja-negra-cjcxgiapg00o1gocn6xsbxzrj.html>).

afinal o cuidado estético que também é político; um ensino da natureza da ciência e da tecnologia, suas relações com sociedade e ambiente e as contradições inerentes, destacando as relações entre CTS e a as questões raciais; um ensino que torne possível uma travessia das práticas culturais, tecnologias sociais, heranças ancestrais de transformação da natureza desenvolvida e acumulada pelo povo preto para a sua formulação, equacionamento, modelagem, teorização.

## 6. Fechando os trabalhos

À guisa de conclusão, sem com isso termos a pretensão de finalizar por aqui a elucidação concernente às demandas das questões étnico-raciais para o Ensino de Ciências, entendemos que há que se politizar a esfera pública e o contexto educativo no sentido de empoderar o povo preto, o que requer referências positivas, noções concretas sobre a própria existência histórica, engajamento e afeto. Há de se humanizar o ensino de ciências. Que a escola não seja mais uma mão que se esforça em nos arrebenatar os fios ancestrais e os conhecimentos já tão vilipendiados ao longo da história. Por fim, o que defendemos é uma alfabetização científica sensível e comprometida à questão étnico-racial.

## Referências

- AIKENHEAD, G. What is STS science teaching. In: SOLOMON, J.; AIKENHEAD, G. **STS Education: International Perspectives on Reform**. New York: Teachers College Press, 1994.
- ALVES, I. A.; ALVES, T. A. O perigo da história única: diálogos com Chimamanda Adichie. **BOCC**, Bahia, 2012. Disponível em: <<http://bocc.unisinos.br/pag/alves-alves-o-perigo-dahistoria-unica.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2019.
- AXELSEN, D. E. Women as victims of medical experimentation: J. Marion Sims' surgery on slave women, 1845-1850. **Sage**, Atlanta, v. 2, n. 2, p. 10-13, dec. 1985.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 08 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 08 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 08 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jul. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato\\_2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em: 08 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 08 set. 2019.

BECK, U. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BRANDT, A. M. Racism and research: the case of the Tuskegee Syphilis Study. **Hastings center report**, Cambridge, p. 21-29, dec. 1978.

CRUZ, D. N.; CARDOSO, J. S. A discussão filosófica da modernidade e da pós modernidade. **Revista Eletrônica Metavóia**, São João Del Rey, 33-46, 2011.

GRANDESSO, M. A. Terapias Pós-Modernas: um panorama. **Sistemas Familiares**, Buenos Aires, v. 18, n. 03, p. 19-27, dic. 2002.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

HOOKS, B. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Revista Estudos feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 857-864, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MUNANGA, K. A educação colabora para perpetuar racismo. **Viomundo: diário da resistência**. São Paulo, 30 dez. 2012. Entrevista concedida a Adriana Marcolini, em Carta Capital. Disponível em: <<https://www.viomundo.com.br/politica/kabengele-munanga-a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo.html>>. Acesso em: 25 maio 2019.

ROLAND, E. Direitos reprodutivos e racismo no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 506-514, 2<sup>o</sup> sem. 1995.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, jul./dez. 2014.

WILLIAMS, D. R.; PRIEST, N. Racismo e Saúde: um corpus crescente de evidência internacional. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 17, n. 40, p. 124-174, set./dez. 2015.

## Capítulo 9

### **Narrativas do e a partir do feminino: ensino de história, cinema, gênero e ditadura civil-militar (1964-1989)<sup>1</sup>**

*Aruana Mariá Menegasso*<sup>2</sup>

*Humberto Perinelli Neto*<sup>3</sup>

#### **1. Introdução**

Fazer oposição à Ditadura Civil Militar significou uma infinidade de coisas. Segundo Almeida e Weiz (1998), as formas de participação e os graus de envolvimento na atividade de resistência variaram muito, desde ações espontâneas e ocasionais de solidariedade até o engajamento integral na militância clandestina de grupos armados. Entre esses dois extremos, ser de oposição envolvia diversas atividades, dentre estas:

[...] assinar manifestos, participar de assembleias e manifestações públicas, dar conferências, escrever artigos, criar música, romances, filmes ou peças de teatro; emprestar a casa para reuniões políticas, guardar ou distribuir panfletos de organizações ilegais, abrigar um militante de passagem; fazer chegar à imprensa denúncias de tortura, participar de centros acadêmicos ou associações de profissionais, e assim por diante (ALMEIDA; WEIZ, 2004, p.328).

---

<sup>1</sup> Esse texto toma como base pesquisa que recebeu apoio da Fapesp (Processo 2016/22378-3).

<sup>2</sup> Unesp/Ibilce/São José do Rio Preto - aruana.menegasso@hotmail.com

<sup>3</sup> Unesp/Ibilce/São José do Rio Preto - humberto.perinelli-neto@unesp.br

Essas ações partiram de diferentes grupos que se posicionavam contra a Ditadura, prosseguem os estudiosos (ALMEIDA; WEIZ, 2004), caso de setores da classe média, movimentos e associações de bairros, bem como movimentos representativos das “minorias políticas” (o movimento das mulheres, o movimento negro, a luta pela causa indígena, o movimento gay). Some ainda ao grupo os movimentos sindicais que ganhavam força, especialmente no ABC paulista, caso da Frente Nacional do Trabalho (FNT), sediada em Osasco/SP (RIDENTI, 1993). Todos esses grupos tinham um eixo em comum: combater os agentes da Ditadura Civil Militar.

Outros estudiosos igualmente ressaltam a diversidade de opositores à Ditadura Civil Militar. Segundo Maria Paula Araújo (2004), o Brasil viveu rica experiência na luta pela democracia, dada a pluralidade dos atores políticos envolvidos, durante as décadas de 1970 e 1980. Pensando sobre a reação democrática nesse período, Evaldo Vieira (2000) considera que é inegável o fato de os anos seguintes a 1964 registrarem a organização de expressões sociais de cunho fortemente democrático no país, marcada pela variada natureza social e complexas pretensões.

Almeida e Weiz (1998) destacam que setores da classe média fizeram importante oposição à Ditadura Civil Militar, de múltiplas formas, com variável intensidade e diversos graus de envolvimento político. Uns tomaram posição contra o Golpe de 1964 desde o início e assim permaneceram. Já outros mudaram de lado com o passar do tempo. A oposição dessa classe foi feita dentro de partidos políticos (legais, proscritos ou surgidos após o Golpe), além de ser vivenciada no âmbito de organizações profissionais e de grupos de convivência, segundo participação e lógica social próprias.

Apesar de haver inúmeras divergências entres os grupos de Esquerda nos anos de 1960, há que se considerar a partilha de certo conjunto de pressupostos gerais: questionavam a estagnação econômica; defendiam avanços sociais; e combatiam a submissão ao imperialismo (RIDENTI, 1993).

Os grupos de esquerda agiram diversificadamente ao Golpe de 1964, destacando-se duas grandes tendências (RIDENTI, 1993). Os “moderados”



empenharam-se a partir da lei, por meio de forças políticas capazes de se articular, entretanto, tiveram vigência até a edição do AI-5, em 1968, reaparecendo com força a contar de 1974, na reabertura política (caso do PCB - Partido Comunista Brasileiro). Já os “radicais” formaram tendências e organizações que elaboravam análises catastróficas do capitalismo, apostavam no incender das contradições políticas e sociais, propondo ofensivas revolucionárias, por meio de insurreições das massas e lutas armadas (PORT - Partido Operário Revolucionário Trotskista e ALN - Ação Libertadora Nacional).

Entretanto, as propostas revolucionárias defendidas pelos “radicais” não encontraram respaldo na sociedade e foram duramente reprimidas pelos agentes da Ditadura Civil Militar. As esquerdas, sem perder a perspectiva revolucionária, perceberam a necessidade de reorganização. Nesse contexto, a busca por encontrar e pôr em prática caminhos não violentos acabou por unificar as forças de oposição nas lutas pelas liberdades democráticas e por confirmar a vocação política da maioria dos jovens que foram radicais à Ditadura, mas sobreviveram aos anos de chumbo.

Foram vários os movimentos sociais e políticos que, animados por essas forças, desempenharam importante papel no processo de redemocratização do país. Assim, Reis (2004) considera que o projeto revolucionário, de maneira geral, se alterou em resistência democrática contra a Ditadura, superando as propostas de confronto violento. Na mesma linha, Araújo (2004) aponta que boa parte das organizações que compunham a esquerda revolucionária se organizaram, criando amplo e complexo movimento político, cujos integrantes articulados em partidos e organizações passaram a ter em comum a luta pela democracia, a partir da segunda metade da década de 1970.

Partindo do reconhecimento da existência de várias personagens na luta contra a Ditadura Civil Militar, propomos neste texto pensar processos formativos no ensino de história que tomem como eixo central a participação feminina neste processo histórico. Para tanto, desenvolvemos proposta pedagógica envolvendo a abordagem do tema “Ditadura Civil-

Militar brasileira (1964/1989)”, por meio dos filmes “Uma longa viagem” (2011) e “A memória que me contam” (2013), dirigidos por Lúcia Murat.

O vínculo de seus filmes com a construção de outra memória sobre a história do Brasil já foi expresso pela própria diretora:

Os jovens que veem o filme hoje... primeiro que eles se surpreendem muito né, quer dizer é... que a história está muito mal contada no Brasil também né, quer dizer o que foi a ditadura, o que foi a tortura, as pessoas acham... eu ouço isso constantemente... de dizer- ah não, no Chile, na Argentina houve ditadura no Brasil não, é um pouco a imagem que a própria ditadura brasileira foi capaz de vender... e eu acho fundamental que a gente recupere nossa história, então acho que tanto os depoimentos que foram dados pra comissão da verdade, tanto o trabalho da comissão da verdade, tanto esse filme que está passando hoje, ele volta a mostrar o horror que foi aquele momento (<https://www.youtube.com/watch?v=ThdfEZz1TFI>) Acesso em: 13 jan. 2018).

Parte-se, assim, de concepção diferente daquela tradicionalmente associada à personagem histórico: indivíduos cujas ações específicas e heroicas influem sobre os demais ou cujas ações lhes atribui autoridade, poder e representatividade sobre os demais membros da sociedade (PINSKY, 2009; ROCHA, 2009). Ao invés disso, o foco repousa em personagens que desempenham certas ações sociais e que configuram certos indivíduos, grupos e classes (LEPETIT, 2001), daí a oportunidade que encerram de serem tratados didaticamente no ensino de história.

Considerando as contribuições geradas pela história das mulheres (SCOTT, 1995; DIAS, 1991; SOIHET, PEDRO, 2007), aborda-se o tema Ditadura Civil Militar com base em narrativas *do e a partir do* feminino. Esse propósito colabora para a formação de consciência crítica no ensino de história (JANOTTI, 2006; FONSECA, 2009; BITTENCOURT, 2008). Além disso, tal intento se mostra significativo, visto que esse tema é difundido nos livros didáticos consensualmente (MUNAKATA, 2003), apoiado em acontecimentos meramente cronológicos e factuais (REIS; PRADO, 2012) ou simplesmente é reprimido, menosprezado ou silenciado (BALESTRA, 2016).

## 2. Aspectos Teórico-Methodológicos

A pesquisa apresentou abordagem qualitativa, natureza aplicada e buscou conciliar descrição e explicação, valendo-se, para isso de investigações bibliográficas e documentais de primeira mão (GIL, 1994; 2007; MINAYO, 2000; TRIVINÓS, 1987; GAMBOA, 1997; ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1999).

A escolha por filme associado ao gênero drama, documentário e biografia guarda relação com reflexões associadas às discussões que destacam a narratividade do conhecimento histórico (GINZBURG, 2002; 2007) e as potencialidades e os desafios que a ficção gera na construção do conhecimento histórico.

A análise dos resultados foi construída por meio de tratamento metodológico específico do filme selecionado (AUMONT et al 2005; AUMONT, 2001; AUMONT, MARIE, 2010; ANDREW, 2003; VANOYE, GOLLIOT-LÉTÉ, 1994; GOMES, 2004; XAVIER, 1983; JOLY, 2012).

Para tanto, se realizou a construção de análises internas (centrada no próprio filme, pois é tido como obra individual e singular), com base numa interpretação multivariada, uma vez que preocupada com os aspectos textuais, de conteúdo, poéticos, da imagem e do som. Além disso, essas análises empregaram ainda fotogramas e se valeram do seguinte roteiro: informações, dinâmica da narrativa; pontos de vistas; cena principal; considerações; e proposta pedagógica.

A fundamentação teórica se estruturou em conjunto de autores que destacam a importância da construção de práticas educativas baseadas nos saberes docentes: Tardif (2005; 2012), Freire (2011), Pimenta (1999) e Gauthier et al (1998). De maneiras distintas, eles referendam o diálogo entre cinema e educação, ao enfatizarem que a ação dos professores envolve materiais didáticos diversos, mobilização de vários conhecimentos, bem como exercício da autonomia, a partir das necessidades pedagógicas reais.

Há também de se registrar como fundamentação teórica os estudos envolvendo cinema, especialmente os trabalhos de Kellner (2001), Turner (1997), Cabrera (2006), Ranciére (2013; 2012; 2005), Rosenstone (2010), Sorlin (1994; 1985) e Ferro (2010), por apresentarem possibilidades de se refletir o cinema como sendo linguagem propícia à construção epistemológica/estética/política do conhecimento, especialmente do conhecimento histórico, assim como por destacarem que o cinema é responsável pela construção de identidades e imaginários socioculturais.

Finalmente, destaca-se que a opção pelo cinema e por obra ficcional envolve o reconhecimento de que não existe, *a priori*, filme mais adequado para atividades em sala de aula. Ao invés disso, parte-se da ideia de que o que existe é o melhor filme para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (DUARTE, 2002 e 2008; SETTON, 2004; 2010; FISCHER, 2009; FANTIN, 2013; FRESQUET, 2013 e 2015; NAPOLITANO, 2011; MARCELLO, 2010; CABRERA, 2006; POURRIOUL, 2009).

### 3. Mulheres e Ditadura

Cumprе lembrar que a Ditadura Civil Militar brasileira foi um período da história do Brasil definido pelo autoritarismo, eliminação dos direitos constitucionais, perseguição política, além da ampliação dos meios de comunicação de massa e rápida modernização econômica, sustentada por concentração de renda e endividamento externo, segundo quadro internacional envolvendo a Guerra Fria, mais especificamente o controle estadunidense sobre a América (DREIFUSS, 1987; FERREIRA, DELGADO, 2003; OLIVEIRA, 2004; NAPOLITANO, 2011; ALVES, 1989; DELGADO, 2004; VIEIRA, 2000; CAMPOS, 2014).

São importantes os trabalhos dedicados a refletir sobre o papel dos filmes na construção de narrativas sobre a Ditadura Civil Militar vivenciada no Brasil entre 1964 e 1989, tendo como foco preocupações envolvendo o campo da Sociologia, da História e do Cinema (SILVA, 2016; LEME, 2011; SOUZA, 2007; XAVIER, 1993; RAMOS, 1987; RAMOS, 1983).

Entretanto, cabe promover pesquisa envolvendo obras destas naturezas no campo do Ensino e da Educação, reforçando assim a apropriação pedagógica de obras dos períodos da história recente do cinema brasileiro.

Aspecto comum presente nos diversos filmes dedicados à Ditadura Civil Militar é a presença da participação feminina nos grupos de oposição ao regime. Como protagonistas ou personagens secundárias, as mulheres têm presença nessas obras, segundo a fórmula do cinema narrativo clássico, que preconiza a composição de casais, cujo relacionamento e os obstáculos interpostos são elementos centrais para a trama. Para Leme (2011) e Cassal (2001), nesses filmes as mulheres são apresentadas ora como amantes, frágeis e emotivas, outra como guerreiras, duras e agressivas.

Raquel Rocha (2016) aponta para a necessidade de refletir sobre essas representações femininas. Para essa autora, a militância das mulheres durante a Ditadura Civil Militar não estava associada apenas à contestação política, mas também à modificação da visão social de gênero. A atuação na luta contra o regime fez com que houvesse ruptura em relação ao que era esperado e cobrado das mulheres, já que adotavam outras identificações, para além dos papéis sociais clássicos que lhes eram reservados até então. Constitua-se, assim, luta dupla: contra o regime e o machismo.

O reconhecimento do imbricamento entre política, gênero e relações sociais é que motiva a mesma Raquel Rocha a afirmar que:

[...] somos curiosos quanto à relação entre a atuação feminina militante e o regime ditatorial tendo em vista que as memórias do período são, ainda, eminentemente masculinas. Entendemos que a reconstituição da trajetória das mulheres acarreta a formação de outra/paralela versão deste momento, em que surgem sujeitos que, normalmente, encontrar-se-iam ausentes nas análises sobre o período. Tal ausência pode ser justificada pela imposição de sua condição de gênero, que universalmente aparta as mulheres da atuação na vida pública (2016, p.02).

Teles e Leite (2013) ilustram a importância da oposição feita pelas mulheres durante a Ditadura Civil Militar, ao destacar a presença delas nas

greves dos trabalhadores. Segundo as autoras, os bairros operários de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Pernambuco e da Bahia, entre outros lugares, foram espaços de confronto por conta das lutas de direitos das trabalhadoras. É nesse cenário, por exemplo, que Ana Maria Gomes, antiga funcionária da OSRAM (fábrica de lâmpadas), desempenhou papel importante, a ponto de ser indiciada pelo Departamento de Ordem Política e Social - DOPS/SP.

Como aponta Marcelo Ridente (1993), número significativo de mulheres que ingressavam nos partidos de Esquerda e outras organizações contrárias à Ditadura Civil Militar pode ser identificado. Esse autor enfatiza que, embora menor, a participação feminina nesses grupos era da ordem de cerca de 20% dos integrantes, o que equivalia a algo em torno de 600 mulheres. Contudo, durante muito tempo e até os dias atuais, poucas foram as obras dedicadas especialmente a participação diversificada das mulheres na luta contra a Ditadura Civil Militar brasileira.

O percentual de mulheres parece pequeno nesses grupos, mas alguns elementos devem ser levados em conta, para que não seja feita análise anacrônica (TEGA, 2010). Até fins dos anos 1960, a norma social não previa a participação das mulheres na política, exceto quando se manifestavam para reafirmar seus lugares tradicionais de mães, esposas e donas-de-casa. Diante dessa realidade, a participação delas nas organizações de esquerda implicava em rompimento radical com os valores sociais. Daí a associação que promoveram entre luta contra o autoritarismo e a misoginia.

Outros autores reforçam a reflexão que articula sexo, gênero, corpo e cidadania. Segundo Raquel Rocha (2016), a vida política/vida pública não era encarada como domínio a ser vivenciado pelo feminino, restrito apenas a vivência do privado, refletida no exercício da maternidade, do casamento e do cuidado com a casa. Como destaca Marcelo Ridenti (1993), a defesa desse modelo social era efetuada, inclusive, por grupos tradicionais de mulheres, formados em torno da ideia da “mulher-mãe-dona-de-casa” e que estavam se espalhando durante as décadas de 1960 e 1970.

Danielle Tega (2010) aponta que a repressão foi executada por instituições masculinas e patriarcais. As forças armadas e policiais agiam também com a intenção de restaurar a ordem “natural” de gênero, ou seja, viam-se com o dever de recordar permanentemente as mulheres sobre seus lugares tradicionais na sociedade. Buscava-se, com isso, a reafirmação de certas convenções de feminilidade que são, de certo modo, ambivalentes, pois cobrar seus lugares na sociedade significava enfatizar que deveriam cuidar dos filhos e do marido, atividades muito diferentes daquela de empunhar armas.

Teles e Leite (2013) consideram as mulheres como o segmento da população que mais viveu mudanças nas relações sociais, durante o período militar. Foi nesse momento, justamente, que registraram-se o autocontrole do corpo feminino (a partir do uso da pílula anticoncepcional), a absorção expressiva da mão de obra feminina e os debates em torno de assuntos como o divórcio, o aborto e a dupla jornada. Nesse contexto, as mulheres começaram a organizar-se contra os descasos, os abusos e os papéis que lhes eram impostos historicamente. As autoras sintetizam o resultado disso, ao afirmarem:

A luta por liberdades democráticas, pelo fim da repressão, pela anistia e pelo fortalecimento do movimento popular. A concepção marxista, era ponto em comum. As mulheres queriam ler, estudar e pensar sobre as causas de sua subordinação aos homens e buscavam outras formas de relações afetivas e políticas (TELES; LEITE, 2013, p.121).

Diante da repressão ao “inimigo interno”, a participação feminina na luta contra a Ditadura Civil Militar brasileira figura como uma espécie de dupla afronta para os agentes da repressão: eram combatidas por atuarem contra o regime e também por serem mulheres e, por conta disso, não reconhecerem o lugar e o papel que deveriam socialmente cumprir. Explica-se, assim, o fato de sofrerem agressões verbais pautadas em enunciados como “sua puta!” “piranha!”, “o que você está fazendo aqui?”,

“você não é de família?”, entre outros dessa natureza, nas situações de tortura.<sup>4</sup>

Neste sentido, como aponta Desirée Azevedo (2013), o tema da tortura praticada contra as mulheres guarda certa particularidade reflexiva. Ela permite pensar a convergência entre as discussões feministas (estabelecidas entre as categorias sexo, gênero e corpo) e as reflexões acerca da cidadania. Pode-se argumentar, inclusive, que as torturas contra as mulheres realizadas durante o período compreendendo a Ditadura Civil Militar evidenciam a aceitação da prática de determinados tipos de violência contra certos corpos, tendo em vista certa forma de exercício específico do poder.

#### 4. Mulheres em cena

O filme “Que Bom Te Ver Viva”, dirigida por Lúcia Murat, é pioneiro no trato desse conjunto de temas. Lançado em 1989, ele congrega aspectos ficcionais e de documentário, de modo a apresentar a relação do indivíduo com a repressão e a tortura praticadas nesse período histórico, do ponto de vista feminino. Essa obra contrapõe-se à imagem do ideal do guerrilheiro, caracterizado pela força e pela virilidade masculina, representado em figuras como Lamarca e Marighella. Essa contraposição é levada à cabo com forte base na própria experiência vivida pela diretora Lúcia Murat.

Lúcia Murat é nascida no Rio de Janeiro, em 29 de outubro de 1948. cursou economia da UFRJ, em fins da década de 1960, passando a militar contra a Ditadura, especialmente após ingressar no Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8). Participou de ações da guerrilha, viveu na clandestinidade e foi presa entre 1971 e 1974. Quando saiu da cadeia, Murat

---

4 Verificar depoimentos concedidos por mulheres durante a Ditadura Civil Militar às Comissões da Verdade, entre 2012-2014: MEMÓRIAS DA DITADURA. **Comissão Nacional da Verdade**. Disp. <<http://memoriasdaditadura.org.br/comissao-nacional-da-verdade/index.html>>. Acesso em 25 de junho de 2019, às 13h24; COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**. Disp. em <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>>. Acesso em 03 de junho de 2019, às 11h22.



atuou em vários jornais brasileiros até se dedicar ao cinema, no início da década de 1980.

É por conta da especificidade das memórias femininas sobre a Ditadura Civil Militar, que Raquel Rocha (2016) analisa “Que bom te ver viva”. Segundo essa autora, ao garantir espaço para os depoimentos das situações de violência, exílio, clandestinidade e outras expressões de dor, os depoimentos das mulheres se configuram, ao mesmo tempo, em testemunhos e em evidências, pois adquirem caráter jurídico e histórico. Trata-se de filme feito por mulheres e sobre mulheres, memórias e representações históricas diferentes, mas igualmente trágicas.

De acordo com Angela Medeiros e Thalita Ramalho (2010), o filme “Que bom te ver viva” apresenta muitas reflexões significativas. Para as autoras, ao quebrarem muitos tabus num mesmo período, deixa evidente que o combate à Ditadura Civil Militar teve significado para as mulheres diferente dos homens. Nesse sentido, o filme representa a busca feminina por responder às perguntas que surgiram com essas vivências e que provocaram incessante auto-compreensão e constituição de nova identidade. Desta forma, vai além da abordagem das questões da esquerda militante, da tortura e do passado recente, ao passo que também as trata.

“Que bom te ver viva”, prossegue Medeiros e Ramalho (2010), se dedica a mostrar como os sujeitos comuns conduziam suas vidas, em meio às dificuldades. O filme insiste na construção da consciência histórica, uma vez que se pauta na relação entre o passado e o presente, bem como nas influências de um sob o outro. Destaca-se, assim, o questionamento partilhado pelas mulheres: como sobrevivemos? A partir daí, os aspectos biográficos se tornam relevantes, pois permitem entender como vivenciaram as violências da Ditadura Civil Militar e como suas vidas foram alteradas a partir disso.

A tentativa de esquecimento que sucedeu a Lei da Anistia é combatida pelo ato de lembrar. A forma como a vida dessas mulheres foi alterada é destacada em “Que bom te ver viva” (MEDEIROS, RAMALHO, 2010), daí comentarem sobre a batalha para se formarem, conseguirem emprego,

passando a trabalharem fora, se sustentarem e proverem sozinhas o lar. A força presente nos embates envolvendo a Ditadura Civil Militar conflui com a força presente no viver a condição feminina, alargando-a socialmente em duas ocasiões: ao tratarem das experiências que formam suas vidas e ao partilharem filmicamente essas experiências.

Quando se pensa na relação entre cinema e sociedade, corre-se o risco, entre outros, de promover abordagem que apresenta o perigo de tratar como naturais ‘papéis femininos’ e ‘papéis masculinos’, impossibilitando perspectivas de mudanças, tanto sociais como de representação. A partir daí, prossegue as autoras, é necessário promover a crítica da imagem fílmica como produto no qual prevalece o olhar masculino, daí o questionamento da representação da mulher passiva, estratégia que revela a visão de um mundo governado por desequilíbrio sexual e de gênero, que concede o prazer/poder intencional a partir da divisão entre masculino e feminino.

A cena de “Uma longa viagem” (2011) situada em 40 min do filme (IMAGEM 1) apresenta visita repentina de Heitor à sua irmã, Lúcia, presa no Brasil. Heitor acabara de chegar ao país, extraditado, pois havia sido preso na Holanda por porte de drogas. Ao longo desse filme, a diretora Lúcia Murat apresenta memória sobre suas próprias experiências durante a Ditadura e a de seus dois irmãos, Miguel e Heitor, especialmente do segundo, dado representar parcela dos jovens dos anos de 1960 que vivia segundo a observância da transcendência do que era tido por moral e bons costumes (substâncias psicoativas, espiritualidades orientais, novas expressões de afeto etc).

Imagem 1 – Personagem Lúcia e o protagonismo feminino



FONTE: Filme “Uma longa viagem” (2011).

Em “Uma longa viagem” (2011), Murat aborda seu passado familiar e sua experiência na militância política, inclusive a prisão e a tortura sofridas nesse período.<sup>5</sup> Além de depoimentos e fotografias, a narrativa deste filme toma como base as cartas trocadas entre a diretora e seus dois irmãos, expediente que reforça a estreita relação entre as esferas públicas e privadas na construção da história do Brasil, particularmente quando o assunto envolve a participação feminina. As cartas são testemunhos da presença da mulher na luta contra a Ditadura, ao passo que indicam limites no reconhecimento desse fato, dado que o conteúdo que expressam é partilhado por pouco.

O filme “A Memória Que Me Contam” (2013) igualmente se dedica a apresentar a participação feminina na oposição à Ditadura Civil Militar (IMAGEM 1). Trata-se de ficção autorreferente, na medida em que Murat se insere como a personagem Ana, a quem cabe apresentar boa parte das dúvidas, angústias e lembranças do grupo opositor. É ela que, de modo especial, articula presente e passado, auxiliando assim a construir a noção de consciência histórica. Trata-se, assim, de um retorno à “Que bom te ver

---

5 Lúcia Murat foi presa em março de 1971, aos 22 anos, e levada as dependências do DOI-CODI, na cidade do Rio de Janeiro, onde permaneceu durante dois meses e meio e foi intensamente torturada (pau-de-arara, eletrochoques, espancamentos e terror com animais). Após sua aparente recuperação, foi transferida para Salvador e passou a ser interrogada sem torturas físicas. Foi, posteriormente, levada novamente ao DOI-CODI do Rio de Janeiro, onde soube do assassinato de seu companheiro e sofreu mais torturas físicas, inclusive sexuais. Ficou presa até 1974.

viva”, filme que também foca as ações e percepções femininas, por meio da condução narrativa desenvolvida pela mesma personagem Ana.

Imagem 2 - Personagem Ana e o protagonismo feminino



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

Outro recurso contido no roteiro de “A memória que me contam” (2013) reforça o protagonismo feminismo na luta contra a Ditadura Civil Militar. O grupo de amigos de Irene se reuni numa vigília em torno de Ana, personagem que está seriamente enferma, por isso, internada num hospital, situação inspirada em fato vivido por Lúcia Murat<sup>6</sup>. Enquanto aguardam, o grupo partilha memórias sobre a oposição ao regime, destacando, justamente, as ações desenvolvidas por Ana durante sua juventude, dado que era forte, corajosa, sedutora e, por esses motivos, inspirava paixão pela vida.

A cena do filme “A memória que me contam” (2013) situada aos 7min e contida no fotograma da IMAGEM 3 apresenta a personagem Ana, ex-guerrilheira e sobrevivente à tortura sofrida na Ditadura Militar, à beira da morte em um hospital. Ana é uma das personagens desse filme mais marcadas por significativas sequelas geradas pela tortura, que acompanhou os sobreviventes dessa situação. Trata-se de passagem importante,

---

6 A personagem Vera é alusiva à Vera Magalhães, amiga da diretora na vida real. De acordo com Vinicius Piassi: “Quando Vera tinha 45 anos e quase morreu de infecção generalizada, e Lúcia observava os amigos que iam visitá-la e, reunidos, conversavam e discutiam como se estivessem numa assembleia estudantil, tendo como elo o cotidiano de cada um, mas a ligação com Vera que vinha de um passado em comum, ela pensou a primeira vez em fazer o filme” (2015, p.10).

pois permite refletir sobre realidade obscura na vida dos sobreviventes: a experiência envolvendo a tortura e as marcas físicas e psicológicas que causou.

Imagem 3 - Violências e sequelas



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

Muitas pessoas submetidas a tortura tiveram seus corpos e emoções transformados em vestígios desse período da história do Brasil. Contudo, o potencial de humilhação era maior no caso das mulheres, por conta de ameaças e práticas de agressões sexuais durante as sessões, diante de equipes masculinas de “interrogadores”. A tortura passou a ser revelada por meio das memórias dos torturados, uma vez que os sobreviventes sentem obrigação moral de expor essa violência ou são instados a dizer por estudiosos e agentes do Estado.

Há registros de torturas sexuais contra homens e mulheres. Contudo, as mulheres foram alvos mais frequentes desse crime e a tortura que sofreram assumiu outras formas, dimensões e significados. Algumas prisioneiras relataram que foram torturadas com especial violência, dada, justamente, sua condição de gênero, uma vez que seu protagonismo social e político feria o orgulho dos torturadores que lidavam com elas (RAGO, 2013; TELES, LEITE, 2013; TEGA, 2010; ROSA, 2017).

No fotograma do filme “Uma longa viagem” (2011), situado em 48min (IMAGEM 4), a personagem Lúcia apresenta suas companheiras de

guerrilha e de prisão, por meio de narrativa e auxílio de fotografia. Referências à participação feminina como essa não são isoladas, pelo contrário, de modo geral, Murat insiste em empregar registros documentais diversos nos seus filmes de vivências das mulheres durante o período militar. Nesse sentido, a diretora é fiel à sua condição de mulher, militante e feminista e busca transformar sua experiência de vida num lócus para refletir sobre a história e a sociedade da qual fez e faz parte.

Imagem 4 - Mulheres, Ditadura e ativismo político-social



Fonte: Filme “Uma longa viagem” (2011).

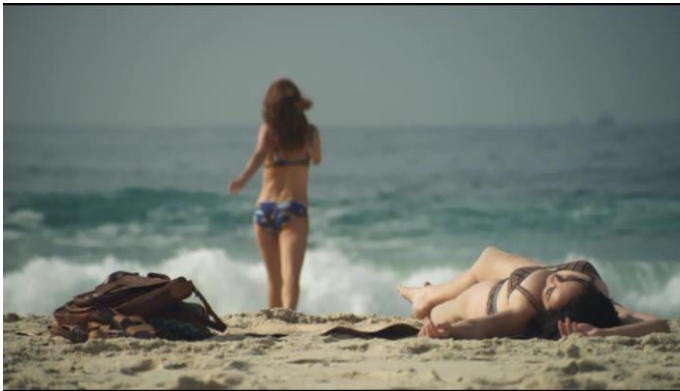
A fotografia apresentada em IMAGEM 4 merece comentários adicionais. Num filme assumidamente autobiográfico, Murat soma às suas próprias memórias um indício iconográfico, responsável por destacar grupo de mulheres, dar-lhes visibilidade e reconhecimento. Em meio à filme colorido, portanto, numa narrativa em movimento, opta a diretora por exibir imagem que se destaca das demais, já que sua composição estática e em preto e branco a diferencia, ao passo, que também ressalta seu caráter histórico, no sentido testemunhal. Embora jovens, expressam individualidades nas roupas, traços físicos, cabelos, o que contribui para visão plural das mulheres.

O filme “Uma longa viagem” (2011) pode ser tido como “docudrama”, isto é, narrativa que assume mais fortemente a hibridez entre ficção e documentário. A preocupação de Murat neste filme envolve o ato de narrar a trajetória de seu irmão Heitor, manuseando fotografias, filmagens e

relatos, ao passo que também apresenta encenações de episódios reais. Nesse jogo entre documental e ficcional é significativa a apresentação de grupo feminino que participou da oposição à Ditadura Militar, por meio de fotografia verdadeira (IMAGEM 4). Esse expediente realístico confirma a luta feminina e, ao mesmo tempo, convida a contar e reconhecer essa verdade histórica.

A IMAGEM 5 é fotograma extraído do minuto 13 do filme “A memória que me contam” (2013). Ele apresenta as personagens Ana e Irene, ainda jovens, conversando sobre a guerrilha, os usos do corpo e seus comportamentos sexuais. A partir dessa passagem é possível refletir sobre o empoderamento das mulheres durante a Ditadura Militar e a relação do feminismo contra o regime. Trata-se, portanto, de passagem capaz de destacar que a nova ideia de feminismo cresceu vinculada aos debates de esquerda, ambos formulados na década de 1960.

**Imagem 5 - Mulheres, Ditadura e duplo questionamento**



Fonte: Filme “A memória que me contam” (2013).

Dois componentes da narrativa fílmica reforçam no fotograma da IMAGEM 5 a relação entre feminismo, política e luta contra a Ditadura: o figurino e o cenário. Com relação ao primeiro, destaca-se que as personagens são apresentadas trajando biquíni, vestuário que desnuda o corpo feminino, metaforizando a ideia de liberdade, grande para os anos de 1960, se lembrarmos que essa peça havia sido proibida no Governo Jânio

Quadros. Já em relação ao segundo, temos na praia uma representação da democracia, visto se tratar de espaço aberto a todos os grupos sociais, portanto, carregado de forte sentido igualitário e inclusivo.

Figurino e cenário da IMAGEM 5 permitem outras discussões no mesmo campo de reflexões. Quase desnudas, Ana e Irene dialogam sobre o que diz respeito ao feminino: suas agruras, aflições, desejos e expectativas, mas de modo que o privado seja também público, porque a conversa é travada na praia, sobre mulheres e por mulheres. O mar, por sua vez, ilustra com as marés e as ondas o movimento ininterrupto da vida, as transformações que caracterizam seu fluxo, o que permite pensar na inserção da pauta do feminino nas discussões públicas envolvendo a organização da sociedade brasileira, segundo o signo da mudança, os ritmos da história.

## **Conclusão**

Vivemos em constante processo de democratização e, ao mesmo tempo, de retrocesso, pelos constantes ataques à democracia. A participação da sociedade na reconstrução dessas memórias é parte da construção desse processo. Nesse sentido, se não há conscientização necessária por meio do trabalho com os livros didáticos de história, torna-se necessário haver outras maneiras de formação crítica da sociedade, como o emprego dos filmes dirigidos por Lúcia Murat. Filmes como esses são capazes de garantir a vivência da construção de espaço de ensino de história atrelado à formação política, algo que foi esvaziado, justamente, a contar do Golpe de 1964.

Diversos grupos sociais compuseram a resistência ao período militar e tal diversidade deve ser alvo de preocupação no ensino de história, por meio do entendimento das representações do individual e, ao mesmo tempo, do coletivo que expressam. É a contar disso, que será possível propiciar a construção do ensino de história sobre a Ditadura Civil Militar com base no vivido, nas experiências humanas, segundo o signo da



complexidade e da polissemia. A participação dos jovens se deveu muito aos movimentos estudantis e a contestação ampla da ordem, por isso a formulação de debates que se intensificaram, desde então, caso do gênero.

As mulheres são personagens destacadas nos filmes analisados, reflexo direto da experiência de vida dessa diretora, uma vez que lutou contra a Ditadura e pelas pautas associadas ao feminismo. Nesse sentido, os filmes de Murat podem ser tratados, em geral, como narrativas paralelas fundamentais sobre o tema, visto que o papel das mulheres foi, muitas vezes deixado de lado ou minorizado na história da resistência aos governos que foram instalados após o Golpe de 1964. Sob esse ponto de vista, tais filmes são dotados de extrema importância quando o assunto é a construção do ensino de história a partir de noção de sujeito diferente do padrão tradicionalmente apresentado, porque associado à visão sexista e até mesmo misógina.

A verdade histórica apresentada nos filmes analisados por meio da visão feminina quebra estereótipos em torno da mulher, o que permite recuperar com mais propriedade sua participação na luta contra a Ditadura Civil Militar. A decisão feminina de participar da luta armada envolvia a superação de muitas barreiras associadas ao machismo, presente na sociedade, nos agentes de repressão do Estado e até mesmo nos grupos de resistência e de oposição. Por esses motivos, apesar das mulheres estarem presentes em menor número nas organizações de luta, apresentavam atuação destacada, dado que a vivência daquela condição era duplamente difícil e exigia forte convicção do valor de promover rompimento com o instituído.

Considerar esses aspectos é fundamental para construção de ensino de história baseado em nova perspectiva historiográfica, fundamentação pedagógica diferente e emprego crítico das Tecnologias da Informação e Comunicação. Propostas de ensino de história como a que toma como referência os filmes de Lúcia Murat partem do invisível diálogo entre o epistemológico e o estético, o erudito e o massivo, os saberes docentes e discentes, segundo a articulação entre o ensino, o político e o sensível.

## Referências

- A MEMÓRIA que me contam. Direção: Lúcia Murat. [S.l.]:Taiga Filmes. 2013. DVD (100 min).
- ALMEIDA, M. H. T; WEIS, L. Carro-zero e pau-de-arara: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar. In: SCHWARCZ, L. M. (Org.). **História da vida privada no Brasil**. Volume 4: Contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.319-409.
- ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDREW, J. D. **As principais teorias do cinema**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- ARAÚJO, M. P. N. A luta democrática contra o regime militar na década de 1970. In: REIS, A. D; RIDENTI, M; MOTTA, R. P. S. (Org.). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004. p.161-175.
- AUMONT, J. **A imagem**. Campinas: Papirus, 2001.
- \_\_\_\_\_. et al. **A estética do filme**. Campinas: Papirus, 2005.
- AUMONT, J.; MARIE, M. **A análise filmica**. Lisboa: Texto & Grafia, 2010.
- AZEVEDO, D. L. O que falamos da Ditadura? Memórias da violência e da sobrevivência no filme “Que bom te ver viva!”. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, v. 12, n.143, p.13-22, abr. 2013.
- BALESTRA, J. P. C. História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina. **Revista Antíteses**, Londrina, v.9, n. 18, p.249-274, jul./dez. 2016.
- BITTENCOURT, C, M, F. **Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CABRERA, J. **O cinema pensa**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

- CAMPOS, P. H. P. **Estranhas catedrais**: as empreiteiras brasileiras e a ditadura civil-militar, 1964-1988. Niterói: Eduf, 2014.
- CASSAL, A. B. **A solidão do herói**: prisão, clandestinidade, exílio e outros isolamentos no cinema brasileiro. 2001. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.
- DIAS, M. O. L. S. Teoria e método dos estudos feministas: perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano. In: BRUSCHINI, M. C; COSTA, A. (Org.) **A questão do gênero**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas: Editora Rosa dos Ventos, 1991.
- DREIFUSS, R. A. **1964**: a conquista do Estado. Petrópolis: Vozes, 1987.
- DUARTE, R. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DUARTE, R. M; REIS, J. A. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, p.59-80, jan./jun. 2008.
- FANTIN, M. Cinema, participação estética e imaginação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.01, n.30, p.534-560, jan./jun. 2013.
- FERREIRA, J; DELGADO, L. A. N. (Org.). **O Brasil Republicano**. Volume 4: O tempo da ditadura. Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FERRO, M. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- FISCHER, R. M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40, p.93-102, jan./abr. 2009.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FRESQUET, A. M. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Cinema e educação**: a lei 13.006. Ouro Preto: Universo, 2015.

GAMBOA, S. S. (Org). **Pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GINZBURG, C. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

GOMES, W. Princípios da Poética (com ênfase na Poética do Cinema). In: PEREIRA, M; GOMES, R; FIGUEIREDO, V. (Org.). **Comunicação, representação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2004. p.93-125.

JANOTTI, M. L. M. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006. p.42-53.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 2012.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**: Bauru: EDUSC, 2001.

LEME, C. G. **Cinema e sociedade: sobre a ditadura militar no Brasil**. 2011. 389 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – IFCH, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2011.

LEPETIT, B. A história leva os atores a sério? In: \_\_\_\_\_. **Por uma nova história urbana**. São Paulo: EDUSP, 2001. p.227-244.

MARCELLO, F. A. Real versus ficção: criança, imagem e regimes de credibilidade no cinema-documentário. **Educação revista**. Belo Horizonte, v.26, n.3, p.129-149, dez. 2010.

MEDEIROS, A. C.; RAMALHO, T. A. Que bom te ver viva – Memória das Mulheres. **O Olho da História**, Salvador, n.14, p.01-14, jun. 2010.

- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MUNAKATA, K. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, M. C. (org.). **Histografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2003. p.271-296.
- MURAT, L. Programa 3 a 1. TV BRASIL, Brasília: 2012. Entrevista concedida a Luiz Carlos Azedo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CAvioUUj6PQ>>. Acesso em: 26 maio 2019.
- NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.
- \_\_\_\_\_. O golpe de 64 e o regime militar brasileiro: apontamentos para uma revisão bibliográfica. **Contemporanea**, v.2, p.208-217, 2011.
- PIASSI, V. A. R. Memórias no Ecrã: Os Trabalhos de Memória da Ditadura no Cinema de Lúcia Murat. **Revista Cantareira**, Uberlândia, n.23, p.05-20, jul-dez, 2015.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PINSKY, J. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.
- POURRIOUL, O. **Cinéfilo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- RAGO, L. M. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- RAMOS, F. (Org.). **História do cinema brasileiro**. São Paulo: Art Editora, 1987.
- RAMOS, J. M. O. **Cinema, Estado e lutas culturais**: anos 50, 60, 70. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- RANCIÈRE, J. **A fabula cinematográfica**. Campinas: Papyrus, 2013.
- \_\_\_\_\_. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

REIS, T. F.; PRADO, E. M. A ditadura militar brasileira em determinados manuais didáticos da educação básica. **Revista Intersaberes**. Curitiba, v.7, n.14, p.278-290, ago./dez. 2012.

REIS, D. A; RIDENTI, M; MOTTA, R. P. S. (Org.). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004.

RIDENTI, M. **O fantasma da revolução brasileira**. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

ROCHA, H. A. B. et al. **A escrita da história escolar**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

ROCHA, R. C. Que Bom Te Ver Viva: Gênero, Ditadura, Anistia e Memória. **Contemporâneos - Revista de Artes e Humanidades**, Santo André, n.14, p.01-17, mai./out. 2016.

ROSA, S. O. **Mulheres, Ditaduras e Memórias**. São Paulo: Intermeios, 2017.

ROSENSTONE, R. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jun./dez. 1995.

SETTON, M. G. J. (Org.). **A cultura da mídia na escola**. São Paulo: Annablume, 2004.

\_\_\_\_\_. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, C. E. A produção audiovisual sobre a ditadura civil-militar e o direito à memória e à verdade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CENTRO DE MEMÓRIA, 6, 2016. Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2016. p.01-17.

SOIHET, R; PEDRO, J. M. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.27 n. 54, p.281-300, dez. 2007.

SORLIN, P. Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da história. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v.7, n.13, jan./jun. 1994, p.81-95.

\_\_\_\_\_. **Sociología del Cine: la apertura para la historia de mañana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

- SOUZA, M. L. R. **Um estudo das narrativas cinematográficas sobre as ditaduras militares no Brasil (1964-1985) e na Argentina (1976-1983)**. 2007. 235 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- TEGA, D. **Mulheres em foco**: construções cinematográficas brasileiras da participação política feminina. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- TELES, A.; LEITE, R. S. C. **Da guerrilha à imprensa feminista**: a construção do feminismo pós-luta armada no Brasil (1975-1980). São Paulo: Intermeios, 2013.
- TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- TURNER, G. **Cinema como Prática Social**. São Paulo: Summus, 1997.
- VANOYE, F; GOLLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a Análise Fílmica**. Campinas: Papyrus, 1994.
- VIEIRA, E. Brasil: do Golpe de 1964 à redemocratização. In: MOTA, C. G. (Org.). **Viagem Incompleta**: a experiência brasileira (1500-2000) – a grande transação. São Paulo: Editora SENAC, 2000. p.185-217.
- XAVIER, I. **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal: Embrafilmes, 1983.

## Capítulo 10

### “Deixem nossas crianças em paz!”: o pânico moral em instituições escolares

*José Francisco Bertolo*<sup>1</sup>

*Ana Paula Leivar Brancaloni*<sup>2</sup>

#### 1. “Deixem nossas crianças em paz!”

Basta uma passada de olhos pelos noticiários para perceber uma onda crescente de atos sustentados pelas palavras: “Deixem nossas crianças em paz!”.

Foi a exposição *QueerMuseu – Cartografia da Diferença na Arte Brasileira* em Porto Alegre, foi a apresentação do artista Wagner Schwartz no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), foi a exposição *Histórias da Sexualidade* montada no Museu de Arte de São Paulo (MASP), foi a palestra da filósofa americana Judith Butler no SESC, em São Paulo, foram as novelas *A força do querer* e *O outro lado do paraíso*, ambas da Rede Globo, foram os comerciais de O Boticário, foi o nome da marca de sabão em pó Omo, foi o suposto lançamento de uma boneca trans, foi o sucesso estrondoso da *drag queen* Pabllo Vittar estampando capas de revistas conceituadas e dominando as paradas musicais<sup>3</sup>. A lista é infundável, assim

---

<sup>1</sup> Unesp/Ibilce/São José do Rio Preto - tudosobrexicao@gmail.com

<sup>2</sup> Unesp/Fcav/Jaboticabal - ana.brancaleoni@unesp.br

<sup>3</sup> Estes acontecimentos dominaram os noticiários entre os anos de 2016 a 2018. Apesar de sempre acontecimentos temporais específicos, os ataques orquestrados sob o manto da visão reducionista acerca da sexualidade humana não são exclusivos desse período e acontecem com relevante frequência (BENTO, 2017).



como os ataques orquestrados, sempre sob a mesma bandeira: “Deixem nossas crianças em paz!”.

O que se alega é que estes casos acima mencionados e outros estariam contribuindo para destruir a pureza das crianças ameaçando a infância. Aponta-se que a família está sendo atacada e que a moralidade brasileira está indo pelo ralo. E tudo isso atrelado ao momento político que o Brasil enfrenta. A turba grita: “Deixem nossas crianças em paz!”.

Cidades têm criado leis que proíbem assuntos “imorais” em espaços públicos. Por imoralidade entende-se qualquer tema ligado à sexualidade. Usa-se a sexualidade para instaurar o medo coletivo em uma população já assustada. Parece que falar sobre sexo criará monstros pedófilos devoradores de crianças. Parece que falar sobre sexo destruirá a criança pura e indefesa. Então, não se pode falar de sexo. É preciso proibir. Afinal, as crianças precisam ser deixadas em paz!

O que permeia todas estas manifestações é uma visão reducionista acerca da sexualidade humana, ou seja, a sexualidade é concebida apenas na mera dimensão biológica restrita aos órgãos genitais. Ainda que essa concepção exista, ela não ocupa toda a complexidade da sexualidade humana.

No entanto, o que acontece nesses casos não é necessariamente a proibição da sexualidade e sim a reconfiguração desta com o poder, algo já analisado por Michel Foucault na década de 70 e que evocamos aqui para compreender melhor o atual capítulo vivido por nossa história.

No capítulo introdutório de *História da Sexualidade I – a vontade de saber*, Foucault (2017) adota uma instigante estratégia narrativa ao expor o comportamento dos vitorianos em relação ao sexo durante o século XVII e a compara com a contemporaneidade. De acordo com o francês, é nessa época que se inicia o bastante difundido discurso de que há uma repressão sexual.

Ainda no capítulo introdutório de sua obra, Foucault aponta que o surgimento da burguesia vitoriana mudou os hábitos das pessoas ao falarem sobre o sexo. A sexualidade, que era explicitamente verborrágica

durante o regime vitoriano, passa a ser “cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa” o que antes era dito às claras (FOUCAULT, 2017, p. 7). O sexo passou a ser restrito ao interior das casas, especificamente o quarto do casal conjugal, tornando-se como norma apenas sua função reprodutora. E é com essa mudança do falar publicamente sobre o sexo para torná-lo um segredo doméstico é que começa a se difundir que há uma hipotética repressão sexual.

A partir dessa dita repressão sexual, surgiria a ligação fundamental entre poder, saber e sexualidade no mundo ocidental, coincidindo com o início da ordem capitalista e sendo a principal arma deste para que a força de trabalho não se dissolvesse nos prazeres, restringindo-se à reprodução. Logo, tal repressão só poderia ser vencida por “transgressões das leis, uma suspensão das interdições, uma irrupção da palavra, uma restituição do prazer ao real, e toda uma nova economia” (FOUCAULT, 2017, p. 9).

Traçando um paralelo com os dias atuais, pode-se afirmar que há toda uma impressão de repressão à sexualidade. A população ensandecida às portas dos museus exigindo que as exposições que têm o sexo como tema sejam fechadas ou proibidas para menos de 18 anos, os políticos criando leis para que o sexo não seja abordado nas escolas e em espaços públicos, tudo leva a crer que há uma repressão às manifestações da sexualidade.

No entanto, Foucault questiona essa “hipótese repressiva da sexualidade”. Mais que questionar, ele faz severas críticas a tal hipótese. Ele afirma que “em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva” (FOUCAULT, 2017, p. 19). Desta maneira, a sexualidade tornou-se “objeto de um novo tipo de discurso – médico, jurídico e psicológico –, e de o discurso sobre ela ter de fato se multiplicado” (OKSALA, 2011, p. 87). O que se observa é que essa proliferação do discurso apenas regulou o onde e o quando se falar sobre o sexo, utilizando um vocabulário depurado, decente, numa retórica da alusão e da metáfora.

Assim, o sexo foi colocado em discurso. As pessoas foram incentivadas a falar sobre sua sexualidade. Criou-se toda uma aparelhagem para

produzir discursos sobre o sexo. E com que propósito? Promover a gerência e a inserção do sexo em sistemas de utilidade “por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (FOUCAULT, 2017, p. 28). Um dos sistemas que se valeu desses discursos foi a Educação que faz uso da sexualidade, mas dentro de uma pedagogia adequável aos conteúdos sexuais.

Assim, passou-se a construir em torno do sexo e a propósito dele “um imenso aparelho para produzir a verdade, mesmo que para mascará-la no último momento” (FOUCAULT, 2017, p. 63). Essa verdade foi produzida, historicamente, por dois grandes procedimentos: a *ars erótica*, oriental, em que a verdade é arrancada do próprio prazer, buscando domínio absoluto do corpo, o esquecimento do tempo e dos limites e o gozo excepcional; e a *scientia sexualis*, ocidental, em que a confissão foi considerada eficaz em um campo de discursividade científica aceitável e o sexo transformado na causa de todos os males – físicos, mentais, psicológicos – , enxergado como doença motivadoras de práticas sexuais libertinas e delinquentes (aquelas fora do que era aceito para a reprodução), o que justifica a investigação exangue.

As pessoas foram incentivadas a falar sobre suas sexualidades, primeiro a padres, depois a médicos. E, de posse dessas confissões, criou-se toda uma narrativa sexual, uma verdade discursiva do sexo. Ao invés de ser proibido, o sexo foi estudado, adestrado, domesticado e passou a ser um dos instrumentos produtivos dentro das relações de poder. Dessa maneira, Foucault reconhece a natureza produtiva do poder, que

não opera reprimindo e proibindo as expressões verdadeiras e autênticas de uma sexualidade natural. O que ele faz é produzir, através de práticas normativas culturais e discursos científicos, as maneiras como experimentamos e concebemos nossa sexualidade. Relações de poder são “as condições internas” de nossas identidades sexuais (OKSALA, 2011, p. 89)

Nas relações de poder, a sexualidade é flexível e um dos elementos dotados de maior instrumentalidade, “utilizável no maior número de maneiras e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas

estratégias”, funcionando de acordo com técnicas móveis, polimorfas e conjunturais de poder (FOUCAULT, 2017, p. 112, 116).

A sexualidade aqui passa a ser entendida como um dispositivo histórico, em que se encadeiam, segundo estratégias de saber e poder, a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos e o reforço dos controles e das resistências.

Nas palavras de Foucault, o dispositivo da sexualidade é

um conjunto decididamente heterogêneo, que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito sobre os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2017, p. 244)

Foucault aponta que o dispositivo da sexualidade é uma rede que se expande em todas as esferas da vida em sociedade. Faz-se necessário destacar o caráter de uso contextual do dispositivo, uma vez que, em certo momento da história, ele surgiu como produto de uma urgência histórica. E ao apontar que o dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante, evidencia-se a manipulação, a manobra e a tática (FOUCAULT, 2017).

Associar o termo dispositivo ao uso de estratégias explicita a presença do poder. “O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder” e é formado por “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 2017, p. 246). O poder possibilitará um saber tido como único, autêntico, verdadeiro. Ou seja, por meio do poder, haverá a fabricação de saberes enquanto verdades, utilizando discursos para tal fim.

Assim, a sexualidade é transformada em um dispositivo de controle de corpos, de existências, de populações naquilo que o filósofo chama de biopoder. O ponto de encontro entre dispositivo de sexualidade e biopoder dá-se, então, com a afirmação do próprio corpo e da própria vida. Longe

de ser repressivo ou destrutivo, o biopoder é essencialmente protetor da vida.

O biopoder está focado não só na saúde dos corpos individuais, como também da população, controlando a reprodução, nascimento e mortalidade, regulando o nível de saúde e expectativa de vida. Ao estar relacionado à saúde e ao bem-estar, “o biopoder é uma forma muito eficaz de controle social que assume a direção da vida dos indivíduos desde antes de seu nascimento até a sua morte” (OSKALA, 2011, p. 89). Exatamente por isso, a noção de biopoder realça de que maneira o conhecimento científico funciona como um importante instrumento de poder, e sustenta o controle sociopolítico das pessoas na sociedade moderna.

Dentro do biopoder, como indica Foucault, o corpo não é pensando individualmente; é visto como suporte para processos biológicos e deve ser gerido e administrado como qualquer outro dado natural, isto é, por intermédio da intervenção no interior do qual está inserido. Ora, na medida em que a população é considerada como um dado natural, como uma espécie, o sexo deixa de ser algo de caráter individual, bem como seus corpos. Ambos viraram discursos dentro do campo político. O indivíduo perdeu o direito sobre si, sobre seu sexo, sobre seu corpo.

Ao controlar a sexualidade, o biopoder controla os corpos. Controlando os corpos, controla as mentes. Controlando as mentes, consegue levar a população para onde quiser e ainda os regimenta para projetos autoritários, conservadores. Convince-os de que há um mal lá fora e que precisa ser combatido. Convince que o sexo é uma entidade sagrada e que deve ser enunciada solenemente dentro de determinados contextos. Não em museus, não na televisão, não nas escolas.

E junto com esses discursos produzidos, começou teoria da conspiração de que a família está sendo atacada, de que os valores morais estão sendo descartados, tudo devido a uma sibilante “ideologia de gênero”.

## 1.1 Construindo uma pesquisa qualitativa

O presente trabalho<sup>4</sup> acompanha, a partir de uma incursão cartográfica, as tentativas de instaurar uma pesquisa com vistas à promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero a ser desenvolvida com adolescentes em duas escolas públicas, uma municipal e outra estadual, de um município de pequeno porte do Interior de São Paulo.

Para tal, adotamos uma abordagem qualitativa de cunho cartográfico, apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, por esta permitir o acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas.

Quando propusemos trabalhar com diversidades sexuais e de gênero, fez-se necessário compreender que atuaríamos diretamente sobre o território a ser investigado. Justamente por isso, não sabíamos de antemão os efeitos e os caminhos a serem percorridos. A pesquisa ganhou corpo no impacto dos encontros gerados, nas camadas criadas à medida que avançamos nesse território. E esses avanços produziram efeitos nos dois lados da pesquisa: pesquisador e objeto pesquisado, uma vez que nós, pesquisadores, também fomos afetados e nos tornamos objeto (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 17,18).

Dentro do método cartográfico, há uma prática preciosa chamada diário de bordo ou notas de campo (NC), isto é, um registro que colabora “na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer” (PASSOS et al, 2014, p.70). Nele, são feitos relatos após as realizações das atividades, reunindo informações objetivas e as impressões surgidas na atuação do pesquisador.

No presente trabalho, serão analisados especialmente os registros de diário de campo referentes às reuniões e contatos com representantes do

---

4 Este capítulo é um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida para o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos na UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Poder Público Local e gestão educacional que tiveram por intuito apresentar a pesquisa e obter a autorização para a realização da mesma.

Seguindo o método cartográfico, a análise de dados se deu a partir da análise do processo de pesquisa empreendido. O acompanhamento de tais processos dependia de uma atitude, de um *ethos*, que não estava garantida de antemão. Para Barros e Barros (2013, p. 376), “análise implica atitude [...] se faz por problematização e tem dimensão participativa”.

Essa análise não implicou nenhum procedimento analítico específico, pois não é valer-se de um procedimento que definiria a atitude analítica. “O que orienta o desenvolvimento da análise é o próprio problema, que passa por modulações ao longo do processo de pesquisa” (BARROS; BARROS, 2013, p. 378).

## 1.2 Trilhando os territórios

A pesquisa que tentávamos desenvolver nas escolas tinha por objetivo analisar as concepções prévias dos estudantes sobre sexualidade e gênero por meio de uma produção de texto inicial. A partir deste texto, veicular filmes com esta temática e compreender como os estudantes se apropriariam dessas produções audiovisuais para, por fim, observar, através de grupos de discussões realizados após a veiculação dos filmes e da produção textual dos alunos, os novos sentidos atribuídos à sexualidade e ao gênero, assim como os resultados do processo na transformação de preconceitos e estereótipos e na promoção do respeito ao diverso.

Como a pesquisa envolvia adolescentes, precisávamos de uma série de assinaturas para conseguir desenvolver o processo. A incursão cartográfica iniciou-se a partir do momento em que nos colocamos na situação de construir os elementos para a viabilização da pesquisa. A primeira etapa do desenvolvimento foi o contato com as instâncias educativas, os agentes públicos e as escolas para que fosse permitida a coleta de dados com os

alunos. Assim, fui<sup>5</sup> inicialmente à escola municipal conversar com Vivien<sup>6</sup>, a então diretora.

A diretora oficial da escola, Betty, havia se afastado do cargo para assumir a Secretaria Municipal de Educação. A diretora que estava comandando a escola naquela ocasião provavelmente não estaria ali no próximo ano; Betty reassumiria seu posto. Como a pesquisa só seria realizada no ano seguinte, Vivien achou melhor conversar com a Secretária primeiro antes assinar.

Enquanto aguardava ser atendido pela Secretaria, entrei na sala da Supervisora Municipal de Ensino, Ava. Uma curiosidade é que Ava seria a próxima Secretária Municipal de Educação. Diante do tema, ela se mostrou bastante animada. Ava sempre tivera uma mente muito aberta e disposta a tentar o novo. Sempre enfatizava as relações afetivas entre professor e aluno. “Se eles gostarem de você, você consegue tudo”, dizia-me ela.

Na sequência, fui atendido por uma Betty bastante solícita. Garantiu que não teria problema algum em desenvolver a pesquisa. Mas, como já havia passado do expediente, Vivien se comprometeu a assinar no dia seguinte. Porém, no outro dia, a situação mudou. Sem a assinatura no documento, Betty afirmou que teria problemas e elencou os motivos pelos quais eles aconteceriam:

Então, me explicou que, quando estava conduzindo o Plano Municipal de Educação (PME), um grupo formado por pastores e pelo padre local a procurou para garantir que a discussão de diversidade sexual e de gênero não fosse colada no PME. (NC 04/11/16)

O problema envolvendo a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) não foi restrito àquela cidade. Em meados da década de 2010, durante a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE, foi enviado ao Legislativo o projeto de lei para a criação do novo PNE, já que o anterior havia expirado.

---

<sup>5</sup> O trabalho de campo foi desenvolvido por um dos autores.

<sup>6</sup> Os nomes foram alterados.



A elaboração do PNE é determinada pelo Art. 214 da Constituição Federal de 1988 de acordo os princípios fundamentais da educação brasileira. Sua regulamentação é determinada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 e cabe ao Governo Federal, em colaboração com Estados e Municípios, organizar o PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, com vigência decenal.

Constituído de vinte metas a serem cumpridas até 2020, o novo PME trazia em sua terceira meta a universalização do atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos elevando a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária. Um conjunto de doze estratégias foi elaborado para se atingir essa meta. A nona estratégia explodiu uma grande polêmica no Congresso Nacional movimentando as bancadas mais conservadoras da Câmara.

O texto versava: “Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2010).

Quando os termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” foram usados nos debates acalorados e inflamados dos deputados, geralmente eles vinham acompanhados de ideias pré-concebidas. Por muitas vezes, reverberavam a expressão “ideologia de gênero” como se isso fosse um aparato ideológico criado por teorias defensoras de algo que ultrapassa o “masculino” e o “feminino”. Além disso, de acordo com os políticos, a tal “ideologia”, comparada ao “nazismo”, serviria para doutrinar crianças, destruindo os conceitos tradicionais de o que é família, especialmente aqueles fundamentados em princípios religiosos (REIS, EGGERT, 2017, p. 20).

Falas contrárias à diversidade foram propagadas à exaustão e ganharam impulso graças a essa ala conservadora do Congresso que difundiu informações equivocadas, velhos e novos preconceitos, desconhecimento cultural. Como bem apontou Reis e Eggert (2017):

Utilizou-se de desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acríticos que os aceitam como verdades inquestionáveis. Utilizou-se também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o status de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula (p. 20).

Essa linha de pensamento criou uma névoa em torno do assunto jogando-o ao limbo dos assuntos a não serem discutidos. Quase quatro anos de tramitação desde que o PNE fora proposto pelo Executivo e, para ser aprovado, a discussão sobre diversidade sexual e de gênero precisou ser deixada de fora do grupo de metas referente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade. A tendência foi seguida por estados e municípios na elaboração de seus planos. Assim, a diversidade sexual e de gênero não foi legalmente contemplada.

Havia uma grande confusão, impulsionada, em parte, pela ignorância acerca do que é gênero. Naquele momento da conversa com a Secretária, percebi que havia uma grande resistência da parte dela em compreender os porquês de querermos realizar uma pesquisa com aquela temática na escola “dela”:

Betty me perguntou o que eu queria com a minha pesquisa. [...] ela enfatizou sobre o que eu pretendia ao passar filmes com temática de diversidade sexual [...] disse não entender porque eu trabalharia respeito à diversidade sexual se eu era respeitado. Expliquei a pesquisa não era algo de âmbito pessoal, mas sim de um problema da nossa sociedade (NC 04/11/16).

E de fato, este é um problema muito grave. Ele mata. E isso é apontado pelos números. De acordo com o Relatório Anual da ONG Grupo Gay da Bahia, 343 pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) foram assassinadas no Brasil em 2016 em decorrência da homofobia e da transfobia (GRUPO GAY DA BAHIA, 2016). Ainda de acordo com a própria

ONG, até setembro de 2017, 277 pessoas haviam sido dizimadas tendo como motivação a homofobia e a transfobia.

O Brasil precisa discutir sexualidade e gênero e os motivos são apontados pelos números acima. É preciso entender as razões por trás destes números. Para tal, faz-se necessário compreender o que é gênero, porque tantos preconceitos advêm dele gerando um pânico moral na sociedade.

Judith Butler (2016) discorre acerca do que elementos constituem homens e mulheres, partindo da ideia da “performatividade”. Para ela, sexo e gênero não são categorias dissonantes, nem mesmo poderiam fazer parte de um referente binário. Um não existe anteriormente em relação ao outro; na verdade, um é o outro, não havendo diferenciação, ambos fazendo parte de uma mesma sofisticada tecnologia que produz corpos sexuados circunscritos em uma matriz cultural inteligível.

Tal matriz, ou seja, a heterossexualidade compulsória como norma, precisa ser mantida e é nesse aspecto que entra o gênero. O papel do gênero é justamente criar a ilusão discursiva de que há uma regulação obrigatória da sexualidade na qual a heterossexualidade reprodutora está assegurada na oposição binária homem x mulher.

Segundo Butler (2016), o gênero é performativamente produzido e imposto para manter a coerência entre sexo, gênero e desejo, através da repetição de palavras, atos, gestos, signos, atuações que, além de produzirem um efeito de substância interna, também se circunscrevem na superfície dos corpos reforçando a construção dos corpos masculinos e corpos femininos como são compreendidos pela matriz cultural inteligível.

Antes de nascer, o corpo está inscrito em um campo discursivo determinado. A ultrassonografia não só revela o sexo da criança, mas confere uma materialidade ao corpo, que até então não existia (BENTO, 2006), e toda uma “rede de desejos e expectativas para seu futuro [...] numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades”, todos ligados ao seu órgão genital (BENTO, 2011, p. 550).

Descobrir-se diferente do “normal” não é fácil para uma criança, que nasce circunscrita em um intrincado dispositivo discursivo cheio de

expectativas materializadas em formas de roupas, cores, brinquedos, ditando como ela deverá ser, agir, falar, se comportar. A percepção de ser diferente aumenta na escola. A instituição escolar produz ainda mais diferenças, distinções, desigualdades (LOURO, 1997).

Quando chega à escola, a criança é rapidamente colocada em classificações e começa-se a produzir um corpo escolarizado distinguindo meninos e meninas, treinando seus sentidos, seus gestos, seus comportamentos, suas falas. E todo esse traço performativo produzido pela escola é tão sutil, tão rotineiro, tão cotidiano que o tomamos como “natural” (LOURO, 1997, p. 63). Tudo isso servindo para reafirmar e perpetuar a matriz cultural inteligível que tem a heterossexualidade compulsória como norma.

O que se observa no cotidiano é “o predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias” (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 9) por meio de discursos que privilegiam “determinadas vozes”. Estes discursos tentam impor seus preceitos e manter à margem qualquer manifestação que destoe daquilo que é convencionalmente aceito. Neste sentido, quando as expressões corporais não se encaixam no referencial binário homem/mulher, são deixadas de lado do humano, pertencem ao domínio do desumanizado e do abjeto (BUTLER, 2016).

Entende-se por “abjeto” aquilo que “foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente ‘Outro’”. Em outras palavras, toda construção envolve um grau de regularização mantenedora da ordem, cujo efeito é a produção do excluído. Compreender a abjeção é também entender como funcionam os mecanismos da homofobia, da transfobia e do sexismo. Repudiar corpos em função de seu sexo e/ou sexualidade é uma “expulsão” seguida por uma “repulsa” que fundamenta e consolida identidades culturalmente hegemônicas em eixos de diferenciação sexo/sexualidade (BUTLER, 2016, p. 230, 231). Pessoas estão morrendo em função de seu sexo e/ou sexualidade. Esta é a principal razão que a sexualidade e o gênero precisam ser discutidos desde a escola.

Neste momento, Ava foi convidada a participar da conversa e Betty acabou usando a estratégia do pânico moral, aliada a questões políticas:

Comentou que a população provavelmente comentaria que bastou um novo prefeito e uma nova Secretaria assumirem para iniciarem uma pesquisa sobre sexualidade com adolescentes. [...] perguntou como eu falaria com os pais sobre o assunto. [...] ainda afirmou que, mesmo que eu conseguisse a adesão dos vinte e cinco pais, se cinco não concordasse, a fofoca já estaria pronta. Que esses cinco iriam espalhar pela cidade que uma pesquisa sobre sexualidade estava sendo feita com adolescentes. [...] Falou que temia pelo nome da Educação Municipal por ter um professor envolvido com “esse tipo” de pesquisa. (NC 04/11/16).

Senti-me bombardeado pelas colocações dela. A cada argumentação favorável minha, ela rebatia com duas ou três. E todas elas levando para o lado do pânico moral, do terrorismo, sempre envolvendo a futura Secretária e os possíveis futuros problemas que Ava e eu enfrentaríamos em permitir que uma pesquisa “desse tipo” fosse desenvolvida em uma escola municipal.

Quando nos propusemos a trabalhar com estratégias de ensino para promover o respeito à diversidade sexual e de gênero, imaginávamos que as principais barreiras viessem por partes dos pais. O medo era justificado diante do crescente ataque aos estudos de sexualidade e gênero erroneamente classificados como uma suposta “ideologia de gênero”. Esses ataques têm instaurando uma sensação de pânico moral, inclusive em nós.

Por pânico moral entende-se a reação de um grupo de pessoas baseada da compreensão equivocada ou tendenciosa de que o modo de agir de um determinado grupo, geralmente uma minoria que rompe com padrões normativos, além de perigoso, representa uma ameaça para a sociedade no seu todo. É um conceito da sociologia adotado por Stanley Cohen, em 1972, em seu estudo *Folk devils and moral panics*.

É uma estratégia normativa para reforçar os valores normativos e está calcada no medo:

O conceito de pânico moral permite lidar com processos sociais marcados pelo temor e pela pressão por mudança social. [...] O foco no ‘medo’ enfatiza como as reações a comportamentos não-convencionais não surgem sempre por meio de julgamentos realistas e ponderados a respeito das consequências coletivas de estilos de vida particulares (MISKOLCI, 2007, p. 112).

A simples ideia de trabalhar com sexualidade e gênero nas escolas causou um medo, gerado por esse pânico moral instaurado nas mídias. As vozes de líderes religiosos ou políticos conservadores falando sobre a desvalorização das famílias, a destruição das crianças e a demonização dos professores são facilmente ouvidas. Betty estava impregnada por esse pânico acerca de uma “suposta ameaça à ordem social ou a uma concepção idealizada de parte dela, ou seja, instituições históricas e variáveis, mas que detém um *status* valorizado como a família ou o casamento” (MISKOLCI, 2007, p. 112) e tentava disseminá-lo em nossa conversa.

Mas era preciso tentar romper com esse pânico moral e lembrar-se das palavras de Berenice Bento (2011, p. 555) ao apontar as angústias de uma criança que não se encaixa nos padrões normativos:

Imagine o sofrimento de uma criança que acorda, põe o uniforme da escola e, enquanto se prepara, pensa: “mais um dia em que terei que suportar aquele menino me chamando de veadinho; mais um dia em que terei que ficar o recreio inteiro sozinho porque ninguém gosta de brincar e ficar comigo”.

Após tantas colocações negativas, Ava concordou “que era uma pesquisa maravilhosa, que precisava mesmo ser feita, mas não gostaria que fosse desenvolvida no município” (NC 04/11/16). Por fim, acabou permitindo a assinatura com o compromisso de que encontrássemos outra escola para desenvolver a pesquisa.

Com isso em mente, tentamos desenvolver a pesquisa na escola estadual. Quem me recebeu foi minha a Coordenadora Pedagógica Marlene que, de imediato, mostrou-se satisfeita por ter a chance da pesquisa, “pois, além de promover o respeito à diversidade, ainda seria de grande ajuda para as aulas de produção de texto e de gramática, já que os alunos

produzirão crônicas” (NC 07/11/16). Ela apenas comunicaria o diretor da escola por questões de rotina.

Dois dias depois, Marlon, o diretor, me recebeu nervosamente. Mal me acomodei em sua sala e ele foi bem direto.

Em poucas palavras, disse que eu não poderia realizar minha pesquisa naquela escola. Começou elencar os motivos. O principal deles se devia a um levantamento que ele fez acerca dos alunos evangélicos. [...] Afinal, segundo ele, os pais jamais autorizariam esse tipo de assunto (NC 10/11/16).

Essa fala começou a incomodar. Todos os que estavam em situação de poder afirmaram que os pais jamais autorizariam esse tipo de pesquisa. E a afirmação era feita sem que pudesse, ao menos, conversar com os pais. Os diretores, secretários e afins haviam decretado a opinião dos pais, sem que estes tivessem dito o que quer que seja.

Precisamos aguardar dois meses para tentarmos outra estratégia. Betty estava de volta à escola; Vivien não era mais nossa diretora; Ava assumiu o posto de Secretária Municipal de Educação. Falar sobre a pesquisa não havia surtido efeito. E se Betty lesse sobre a mesma? Uma cópia do projeto foi impressa e entregue à Betty pedindo que, antes de qualquer decisão definitiva, que ela lesse. Somente então voltaríamos a conversar.

O que marcou essa segunda conversa foram justamente as diferenças do tom. Se na primeira vez, Betty mostrou-se agressiva e na defensiva, agora ela se apresentava mais compreensiva. Por não estar em uma posição de poder tão evidente e por não estar na linha de frente caso ocorresse algum problema com a pesquisa, Betty até me assegurou que “pensaria em uma melhor forma para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa” (NC 27/01/17).

A expectativa sobre o que seria essa “melhor forma” para desenvolver a pesquisa veio algumas semanas depois. Betty marcou uma reunião com os pais para tratar de assuntos referentes à formatura e aproveitaria o momento para falar com eles sobre a pesquisa.

E se minha apresentação não fosse boa o suficiente? E se os pais não autorizassem a realização da pesquisa? Lembrei-me das falas do diretor Marlon referente às famílias evangélicas. [...] Como eu conseguiria a anuência desses pais? (NC 08/03/17)

Quando se trata de discussões sobre sexualidade e gênero em cidades pequenas do interior, temos em mente os apontamentos feitos por Ferrari e Barbosa (2014) sobre esses locais “onde a maioria das pessoas se conhece, e onde instituições como igrejas, família e escola mantêm sua força discursiva e disciplinar” (p. 213). Tratar desses assuntos em uma cidade grande e cosmopolita é diferente de se falar sobre isso em uma cidade pequena.

Como enfrentaríamos essa suposta barreira dos pais? Uma barreira que nunca tinha sido alvo de preocupação, mas diante de tantas negativas usando as relações parentais como justificativa, não tinha como não começar a acreditar que teríamos problemas. Mas era preciso tentar. No ano anterior, Betty afirmou que esse “tipo de pesquisa” não seria bem vinda. Era uma forma de silenciar. Mas como aponta Ferrari e Barbosa (2014) em seus estudos sobre sexualidade e cidades pequenas, “o silêncio é parte do discurso, de forma que romper com ele significa redirecionar a discussão” (p. 217).

Mas se a escola “é um lugar de alfabetização científica, de aprender sobre o mundo e de preparar-se para a vida”, agregando “novas competências em conexão com a vida em sociedade e com a política como construção do bem comum” (SEFFNER, PICCHETTI, 2016, p. 62), então me revesti de toda minha convicção e comecei a falar, quando fui convidado a tal. Ao me anunciar, Betty destacou o valor do corpo docente daquela escola, da qual eu faço parte.

Explicou o quanto ela estava orgulhosa de ter um professor da rede (o único) a cursar um mestrado e o quanto isso é enriquecedor para o quadro docente do município. Mas disse que eu precisaria da ajuda deles para desenvolver minha pesquisa e me chamou para explicar melhor. (NC 09/03/17)



Ao fazer essa introdução, Betty destacou o caráter transformador da educação. E isso me deu as forças necessárias para expor o trabalho para aqueles pais presentes. Comecei destacando casos conhecidos de violência contra pessoas LGBT. Comentei que o preconceito é gerado pelo medo e pela ignorância e que muitos pais deveriam abordar esse assunto com os filhos. Reforcei minha confiança que eles estão realizando um bom trabalho, mas que nem todos são assim.

Comentei um pouco sobre o fazer científico e como as pesquisas em ensino norteiam as práticas a serem desenvolvidas em outros locais. Expliquei os porquês da minha pesquisa e destaquei como é importante desenvolver estudos que poderão ajudar mais pessoas no futuro. No final, destaquei que, por serem menores de idade, eu precisaria da anuência dos pais para a participação dos filhos na pesquisa.

Qual não foi a surpresa quando, um a um, os pais se mostraram muito positivos com a pesquisa. Uma das mães comentou “que é maravilhoso saber que ainda existem professores preocupados em trabalhar o respeito em sala de aula e não só os conceitos da disciplina” (NC 09/03/17). Outra ainda apontou que estavam felizes com meu trabalho e teriam muito prazer em auxiliarem na minha pesquisa. Contrariando as falas pessimistas e desmotivadoras do ano anterior, todos os pais assinaram as autorizações, inclusive aqueles ligados às igrejas evangélicas mais tradicionais.

E assim, pudemos então tocar a pesquisa.

### **Considerações finais**

É interessante notar que o medo inicial de que esses pais específicos não pudessem permitir a pesquisa era, na verdade, impulsionado por falas alheias. O acolhimento dos pais venceu o medo da Secretária e da Diretora.

É compreensível o medo de trabalhar com um assunto tão delicado como a sexualidade e gênero, especialmente em tempos de disseminação

de factoides como a “ideologia de gênero” ou da criação de projetos como o “Escola sem Partido”.

Percebemos que, quando há um diálogo aberto e franco sobre o que realmente será discutido e não a perpetuação dos pânicos morais criados, os resultados podem ser positivos.

## Referências

BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. (Org.) **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

\_\_\_\_\_. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, ago. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>>.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Seção 1. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm)

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm).

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

COHEN, S. **Folk Devils and Moral Panics**: The Creation of Mods and Rockers. London, MacGibbon & Kee, 1972. Disponível em: <[http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf)> Acesso em 03.01.18.

FERRARI, A; BARBOSA, J. G. V. Homossexualidades masculinas e cidades pequenas. **Bagoas**, Natal, v. 8, n.11, p.211-236, jul./dez. 2014.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatório 2016: assassinatos de LGBT no Brasil**. Salvador, 2016.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MISKOLCI, R. **Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay**. **Cadernos Pagu**. Campinas, n.28, p.101-128, jan./jun 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So104-8333200700010006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-8333200700010006&lng=en&nrm=iso)>.

OKSALA, J. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartográfico: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, n.138, p.9-26, jan./mar. 2017.

SEFFNER, F.; PICCHETTI, Y. P. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, jan./abr. 2016.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



**[www.editorafi.org](http://www.editorafi.org)**  
**[contato@editorafi.org](mailto:contato@editorafi.org)**