

Publicação Semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 1983-1730

ensino em REVISTA

volume 23 número 2 julho | dezembro de 2016

DOSSIÊ Gênero, sexualidade
e educação escolar

Universidade Federal de Uberlândia

ENSINO EM RE-VISTA

Dossiê

Gênero, sexualidade e educação escolar

**Publicação semestral do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia**

ISSN 1983-1730

Ensino em Re-Vista	Uberlândia	v.23	n.2	p. 303-575	jul. dez. 2016
--------------------	------------	------	-----	------------	----------------



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Elmiro Santos Resende
Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretora: Belchiolina Beatriz Fonseca

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239-4514
Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor: Carlos Henrique de Carvalho

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora: Maria Vieira Silva

ENSINO EM RE-VISTA

Editor responsável: Adriana Pastorello Buim Arena

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Faculdade de Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117

E-mail: ensinoemrevista@gmail.com

Caixa Postal 593

38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil

Tel: (034) 3239-4163

Telefax: (034) 3239-4391

INDEXAÇÃO

SEER (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia). **Clase** (Base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades – Universidad Nacional Autónoma de México). **Latindex** (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espanha e Portugal). **BBE** (Bibliografia Brasileira de Educação – INEP). **Icap** (Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos – Base Pergamum). **Doaj** (Directory of Open Access Journals. Portal periódicos **Capes.EBSCO** – Host Connection. Rede Brasileira de Serviços de Preservação Digital - **Cariniana**).

EDITOR RESPONSÁVEL

Adriana Pastorello Buim Arena, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

EDITOR GERENTE

Myrtes Dias da Cunha, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

EDITOR DE LAYOUT

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Sandro Rogério Vargas Ustra, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Maria Cecília Gramajo, Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional de Salta - UNSa - Argentina

María Angélica San Martín Espinoza, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias

Sociales/Universidad de Chile - UC - Chile

Pedro Guilherme Rocha dos Reis, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa – Portugal

Carmen Rosa Mañas Viejo, Facultad Educacion, Universidad de Alicante - UA - Espanha

José Zilberstein Toruncha, Universidad Tangamanga - México

Angela Maria Franco Martins Coelho da Paiva Balça, Universidade de Évora - Portugal

Martine Marzloff, Institut Français de l'Éducation, IFE - França

Alberto Matías González, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” - Cuba

Jose Emílio Palomero Pescador, Universidad de Zaragoza - Espanha

Liudmila Guseva, Nosov Magnitogorsk State Technical University - Rússia

Gloria Fariñas León, Universidade da Havana - Cuba

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Universidade Estadual Paulista, Unesp - Brasil

Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Elaine Sampaio Araújo, Universidade de São Paulo, USP - Brasil

Elisete Medianeira Tomazetti, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM - Brasil

Iara Vieira Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Leandro Belinaso Guimarães, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC - Brasil

Marcos Daniel Longhini, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Maria Irene Miranda, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Margarita De Cássia Viana Rodrigues, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ - Brasil

Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, Universidade Estadual Paulista, Unesp - Brasil

Sílvio Donizetti De Oliveira Gallo, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp - Brasil

Pareceristas ad hoc: Benerval Pinheiro Santos (UFU), Camila Lima Coimbra (UFU), Cláudio Lopes de Jesus (Unifesp), Cláudio Roberto Sousa (USP), Daniel Clark Orey (UFOP), Diva Souza Silva (UFU), Eduardo Luedy (UEFS), Eliamar Godoy (UFU), Iara Mora Longhini (UFU), Josemir Almeida Barros (UEMG), Maria Isabel d'Andrade Sousa Moniz (Universidade Cidade de São Paulo), Marlécio Maknamara (UFRN), Milton Rosa (UFOP), Monica Maria Borges Mesquita (Universidade de Lisboa), Vanessa Therezinha Bueno Campos (UFU), Rita de Cássia M. T. Stano (Unifei), Solange Magalhães (UFG), Wanderleya Nara Goncalves Costa (UFMT)

Organização do dossiê Gênero, sexualidade e educação escolar – Ensino em Re-Vista v. 23 n. 2:

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Editoração: Edufu

Revisão: Thais Silva Santos, Mariana Gomes da Silva Ferreira, Leonardo Remiggi burgos e Vinícius Timm (Edufu)

Diagramação: Eduardo M. Warpechowski . **Capa:** Eduardo M. Warpechowski

Semestral.

ISSN 1983-1730

CDU: 37(05)

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Edufu ou à Ensino em Re-Vista.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da ENSINO EM RE-VISTA e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

CARTA AO LEITOR

Nesta segunda edição de 2016, o periódico *ENSINO EM RE-VISTA* tem a grata satisfação de publicar artigos que discutem um tema emergente: a questão de gêneros na educação.

Os múltiplos olhares sobre gênero, sexualidade e educação possibilitarão ao leitor uma imersão histórica, política e metodológica nas questões atuais. Pensar sobre gênero e sexualidade na escola é quebrar tabus antigos e criar um espaço humano e democrático durante o processo de ensino e de aprendizagem. Não basta ensinar conteúdos enciclopédicos, a escola precisa também discutir as questões éticas e culturais que envolvam a sexualidade humana.

Este número, especificamente, traz o dossiê temático *Gênero, sexualidade e educação escolar*, que teve amplo espaço nesta edição em virtude de sua complexidade e emergência. São possibilitadas, desse modo, ao público acadêmico, a ampliação e aprofundamento de novas e profundas reflexões sobre essa temática.

Agradecemos à doutora Elenita Pinheiro de Queiroz Silva pela organização e coordenação deste dossiê. Além dos artigos que o compõem, especialmente apresentados por Silva, a revista conta com outros seis artigos na seção *Varia*, igualmente de alto nível de produção acadêmica, porque abordam diversos temas de interesse para a educação e, certamente, para os leitores deste periódico.

Convidamos a todos a apreciar o novo *template* da revista, também objeto dos editores sempre atentos aos processos de melhoria e de qualificação do periódico, uma vez que a formatação digital exige frequentes adequações.

A equipe editorial está continuamente trabalhando na divulgação do periódico para que avancemos mais no processo de internacionalização. É

importante compartilhar, em todas as línguas, os resultados de importantes pesquisas realizadas.

Queremos agradecer a confiança depositada pelos autores de todo país e do exterior, cujas contribuições são publicadas neste novo número, bem como convidar os demais colegas da área a submeterem seus textos para avaliação e a continuarem a promover debates significativos na área da Educação. A versão eletrônica da revista pode ser acessada pelo site <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>.

Adriana Pastorello Buim Arena
Editora responsável

Apresentação do dossiê

GÊNERO E SEXUALIDADE: QUESTÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR?

Em razão das manifestações apresentadas por grupos vinculados à bancada religiosa fundamentalista de parte do legislativo brasileiro contra a visita da pesquisadora Judith Butler ao Brasil, em setembro de 2015, argumenta-se e apresenta-se no texto como tais ações são marcadas pela matriz heterossexual. O texto aponta os dados da violência contra mulheres e travestis, e problematiza o quanto a eliminação das questões de gênero dos planos de educação reitera tais práticas. Apresenta-se o conjunto dos artigos que constituem o dossiê do presente número da revista, demonstrando como as discussões contidas neles revelam a matriz heterossexual como *modus operandi* e conduzem a práticas de apagamento de sujeitos quando estes desobedecem à norma heterossexual. Conclui-se que os textos publicados neste número podem alimentar outras possibilidades de ver e pensar as dinâmicas de gênero e de sexualidade nas práticas e cultura escolar; e, ainda, que a negação das discussões de gênero e sexualidade mantém a escola como espaço e lugar da reprodução de estigmas, de preconceitos e da repetição das violências vividas dentro e fora desse espaço.

Em setembro de 2015, a filósofa americana Judith Butler, professora da Universidade de Berkeley, na Califórnia, pesquisadora e ativista do feminismo contemporâneo - uma das principais referências do campo de estudos *queer* - esteve pela primeira vez no Brasil proferindo palestra e conferências no I Seminário Queer, realizado pelo SESC- Vila Mariana em parceria com a Revista Cult, na cidade de São Paulo, no I Congresso Internacional e II Congresso Nacional de Literatura e Gênero: corpos que (se) importam, realizado na Universidade do Estado de São Paulo - Unesp

São José do Rio Preto e no II Seminário Internacional Desfazendo Gênero, realizado na Universidade Federal da Bahia, em Salvador.

A pesquisadora e ativista chegou ao Brasil num momento em que, em nosso país, desenrolavam-se ações no legislativo brasileiro por parte de grupos organizados da sociedade civil que se opunham à inclusão das questões de gênero e diversidade sexual nos planos estaduais e municipais de educação. A supressão desse debate já havia ocorrido na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação - 2014-2020. Desse modo, ao longo de todo o ano de 2015, e ainda no ano que segue (2016), assiste-se no cenário nacional, em diversas instâncias, manifestações contrárias ao debate e também à supressão dos saberes e conhecimentos produzidos acerca das dinâmicas de gênero e de sexualidade no âmbito dessas legislações.

Um exemplo dessas manifestações aconteceu, por exemplo, na cidade de São Paulo, quando Judith Butler chegou para proferir a sua fala no I Seminário *Queer*, no SESC- Vila Mariana. A filósofa foi recebida por manifestantes que se opunham ao debate de gênero na escola, portando cartazes apresentando as seguintes expressões: “Fora aberração de gênero!”, “Cuidado! Querem impor a ideologia homossexual nas escolas”, “A ideologia de gênero na escola destruirá as famílias!”, dentre outros dizeres.

Tais manifestações foram noticiadas em variados canais midiáticos, dentre eles canais eletrônicos, como o g1.globo.com, o operamundi.uol.com.br e em jornais de grande circulação como a *Folha de S. Paulo*. A questão colocada por Butler e também por pesquisadores brasileiros, como aqueles vinculados ao Grupo de Trabalho 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, da Associação Nacional de pesquisa e Pós-graduação – ANPED diante de tais manifestações diz respeito ao que esses grupos temem com a discussão de gênero e diversidade sexual na escola.

Em todo o campo de produção dos estudos de gênero e diversidade sexual no Brasil, e fora daqui, não é possível localizar nenhuma publicação em que se apresente a apologia a qualquer manifestação de orientação

sexual e/ou de destruição da organização da instituição social família. No entanto, esse campo de estudos possibilita pensar e apresentar explicações acerca da produção e veiculação de textos de caráter agressivo e violento - como o afirmado pelo cartaz em que se lia “Fora aberração de gênero”, referindo-se à Judith Butler.

“Aberração de gênero” estava relacionada ao fato de Butler ser uma teórica do campo dos estudos *queer*? Por ser ela uma feminista, ativista? Por se identificar como uma mulher lésbica? Ou por se apresentar e performar todas essas possibilidades? Considerando a produção teórica dessa autora, adverte-se que, ao considerá-la uma aberração, os manifestantes e grupo(s) reclamam da ruptura, provocada por Judith Butler, em seus modos de existir com os processos de normatizações e normalizações de gênero. Ela desobedece às normas e à matriz heterossexual que estruturam modos de ser e de existir binários e heterossexuais como os únicos que são válidos e aceitáveis.

Por matriz heterossexual, Judith Butler (2015) compreende os modos pelos quais são atribuídos ao gênero e à sexualidade significados que excluem ou incluem determinados tipos de corpos à ordem social. Assim, há processos sociais que determinam a correspondência sexo-gênero. Tal matriz, para a autora, confere inteligibilidade aos corpos – mantidos numa coerência, unidade e estabilidade – e se compõe por meio de uma rede de relações, de uma cadeia contínua entre sexo, gênero, desejo e prática sexual. A matriz heterossexual se encontra entrelaçada tanto com a coerência quanto com a incoerência; com a continuidade e descontinuidade dos corpos. Desse modo, corpos que apresentam uma discordância sexo-gênero-desejo-prática sexual estariam fora da matriz de inteligibilidade, a matriz heterossexual. Assim, a heterossexualidade é tornada legítima, e a homossexualidade e as outras formas de expressão da sexualidade são tornadas ilegítimas, aberrações a serem remodeladas, combatidas.

O que temem tais grupos com a discussão de gênero nas escolas?

Nas entrevistas concedidas por Judith Butler a diversos canais da mídia brasileira, em setembro de 2015, a pesquisadora afirmou que esses grupos temeriam que outras explicações produzidas pela ciência acerca das existências do humano possam ser apresentadas pelas escolas às crianças, aos adolescentes e jovens. A filósofa também se referiu à ignorância apresentada por aqueles grupos que se opõem aos conceitos produzidos no campo dos estudos de gênero e da sexualidade, bem como ao modo como a censura ao termo gênero implica a admissão de que esses são conceitos que têm o poder de fazer coisas às pessoas. Acessar tais conceitos não significa, para o campo dos estudos de gênero, favorecer que crianças e adolescentes, inevitavelmente, passem a existir – pelo simples fato de ter acesso ao conhecimento – como lésbicas, gays, travestis ou transexuais.

Com isso, pode-se afirmar que a aparente ignorância demonstrada por tais grupos – senadores, deputados federais e estaduais, professores, juristas, padres, pastores etc. – quanto aos significados e sentidos atribuídos aos conceitos gênero e sexualidade no campo teórico e dos movimentos sociais é intencional e propositada. Tal intencionalidade é marcada pelo ataque ao estado laico e aos princípios democráticos e constitucionais expressos na *Carta Pública do GT Gênero, Sexualidade e Educação da ANPEd: sobre a importância da abordagem de gênero e sexualidades na Educação*.

Defendemos o Estado Laico, os princípios democráticos que balizaram as Conferências de Educação e resultaram nas elaborações dos Planos de Educação, pois compreendemos que os modos como vêm sendo conduzidos, em inúmeros municípios e estados, os debates em torno das temáticas ligadas ao gênero e às sexualidades nos Planos de Educação ferem os princípios constitucionais de laicidade e de direitos humanos que devem reger a Educação Brasileira [...] abordar as temáticas de relações

de gênero e orientação sexual, no campo educacional é fundamental para a efetivação de uma educação democrática e livre para todas as pessoas, ressaltando seus direitos a uma educação ampla e irrestrita, cuja principal função é ensinar o livre pensamento e a possibilidade de expressão a todas as crianças, jovens e pessoas adultas. (ANPED, 2015).

A esse mesmo respeito encontramos na *Carta Pública da Associação Brasileira de Ciência Política* a manifestação “Contra a Eliminação de Diretrizes para a Igualdade de Gênero e o Respeito à Diversidade Sexual dos Planos de Educação”. A associação afirma que tais ações (a retirada das questões de gênero e diversidade sexual dos planos de educação) são uma ofensiva orquestrada por “grupos religiosos no Congresso Nacional e nos legislativos estaduais e municipais” no Brasil. Na ofensiva, a carta afirma que esses grupos mobilizam

[...] a noção de “ideologia de gênero”, procura deslegitimar estudos que vêm se acumulando há décadas em diversas universidades e países do mundo e que têm sido uma base importante para o aprofundamento da democracia e a superação da opressão e da violência contra muitas pessoas, em especial mulheres e homossexuais. (ABCP, 2015, p. 1).

O que as associações manifestam, portanto, é uma resposta a grupos que, deliberadamente, opõem-se a diretrizes educacionais e projetos de formação que enfrentem e superem modos de pensamento pautados numa matriz heterossexual que promove a violência e a exclusão de grupos inteiros de pessoas que desobedecem às normas de gênero e de orientação sexual; alimentam a violência praticada contra mulheres, lésbicas, gays, travestis e transexuais em nosso país, cotidianamente; e alimentam uma cultura perversa que impede o questionamento acerca da violência praticada, pois ao não apresentar as ferramentas teórico-conceituais –

conhecimento produzido – aos estudantes e professores que atuam na educação básica e na universidade, não os possibilitam pensar e promover ações que eliminem o sofrimento de “quem tem o valor de sua vida reduzido por preconceitos e humilhações cotidianas” (ABCP, 2015, p.1).

Esses indivíduos são meninas e meninos sujeitos a violência sexual, vítimas de agressões, homicídios e suicídios em razão de sua identidade sexual, de gênero ou dos arranjos familiares destoantes das normas das quais fazem parte.

A posição apresentada pelos grupos que fundamentam a exclusão das questões de gênero e sexualidade da educação escolar retira dela e de seus agentes a possibilidade de problematizar e contribuir para a superação dos dados de homicídios praticados contra a mulher, como os assinalados no mapa da violência de 2015. O mapa aponta que dos 4.762 homicídios de mulheres registrados em 2013, 2.394, isto é, 50,3% do total nesse ano (1.583 mulheres), foram mortas pelos seus parceiros ou ex-parceiros. Isso representa perto de 7 feminicídios – crime praticado contra a mulher pelo fato de ser mulher – diários em 2013 no Brasil. O dado apresentado pelo mapa indica que o Brasil, de 1980 a 2013, contabilizou 106.093 assassinatos de mulheres.

Ao buscarmos o perfil das mulheres assassinadas no mapa, verificamos que elas, em sua maioria, são meninas e mulheres negras, com idade entre 18 e 30 anos. Para além desses dados, localizam-se entre essas as mulheres trans, configurando o que Berenice Bento, importante estudiosa do campo no Brasil, denomina transfeminicídio.

O Grupo Gay da Bahia (GGB), em relatório datado de 2015, informa que no Brasil, em 2015, ocorreu um crime de ódio a pessoas LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis) a cada 27 horas. Foram 318 pessoas assassinadas. O grupo indica que os crimes são praticados inclusive contra pessoas não LGBT. Em 2015, do total, foram mortos 7% de heterossexuais confundidos com gays e 1% de amantes de travestis (GGB, 2015). De acordo com a Rede Nacional de Pessoas Trans no Brasil e o GGB, em 2016, já foram

reportados, até meados de setembro de 2016, 99 homicídios, 10 suicídios, 35 tentativas de homicídio e 38 casos de agressões à travestis no Brasil. A escola não poderia desencadear processos educativos que contribuíssem para a superação desse dado de violência? Essa contribuição não poderia se fundamentar nos estudos, pesquisas e conhecimento acumulado que colaboram para o entendimento desses modos de construção humana que levam a ações e condutas violentas contra a expressão ou os comportamentos permeados pelos modos como entendemos e construímos o que podem as pessoas e os corpos?

Os pesquisadores e pesquisadoras que escreveram o conjunto de textos deste dossiê defendem que sim. Em todos os artigos que se seguem no dossiê que compõe o número deste periódico, apresenta-se um conjunto de ideias e argumentos que possibilita a discussão e a defesa da importância de a escola ser uma instituição e agência de produção de saberes, informações e conhecimentos que ensejem outros modos de existência.

Nos artigos encontraremos discussões que, de um modo ou de outro, revelam como a matriz heterossexual conduz a práticas de apagamento de sujeitos e a sua invisibilização quando eles desobedecem à norma heterossexual. Há, assim, o que Rogério Diniz Junqueira (2013, p. 481) denomina *pedagogia do armário*: “[...] o conjunto de práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças que o currículo constrói sob a égide das normas de gênero e da matriz heterossexual”.

Junqueira (2013) reitera, com base em Sedgwick (2007), que a pedagogia do armário interpela a todos. O “armário” é

[...] esse processo de ocultação da posição de dissonância ou de dissidência em relação à matriz heterossexual, faz mais do que simplesmente regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao silêncio e/ou expondo-as ao desprezo público. Com

efeito, ele implica uma gestão das fronteiras da (hetero)normalidade (na qual estamos todos(as) envolvidos(as) e pela qual somos afetados(as)) e atua como um regime de controle de todo o dispositivo da sexualidade. Assim, reforçam-se as instituições e os valores heteronormativos e privilegia-se quem se mostra devidamente conformado à ordem heterossexista. (DINIZ, 2013, p. 486).

Desse modo, não apenas estudantes, mas também professores, são instados a se manterem no “armário” no espaço escolar. Os que demonstrarem conformação com o padrão heterossexual, estando dentro ou fora do armário, serão privilegiados. Os que desobedecerem a essa norma são potencialmente colocados em situação de vulnerabilidade às práticas homofóbicas, sexistas, tranfóbicas e misóginas. Acerca das experiências da homossexualidade, encontramos neste dossiê os textos de Isaias Batista de Oliveira Jr. e Eliane Rose Maio, e o texto de Filipe Gabriel Ribeiro França. O primeiro apresenta o debate sobre os conceitos de opção e orientação sexual e a discussão acerca das “(des)controvérsias na (des)caracterização da homossexualidade”. O segundo, com base em narrativas de professores que se autoidentificam como homossexuais, problematiza como as experiências desses sujeitos constituem-nos e as suas práticas. O texto apresenta como os professores vivem e pensam o “armário” e o modo como a internet se tornou, para eles, uma ferramenta de ampliação das vivências das suas homossexualidades.

O que o dossiê nos apresenta é um conjunto de debates que torna possível pensar as sexualidades e a produção do gênero em instâncias como a escola, a ciência e as mídias. Apresenta-nos ainda possíveis modos de questionamentos da ordem dada acerca de dimensões fundantes do humano, como gênero e sexualidade.

Assim, o enfrentamento e a superação dos preconceitos desencadeados sobre as rupturas dos modelos de gênero e sexualidade apontados como válidos poderá ocorrer por processos de desestabilização – nos processos de

ensino, aprendizagem e gestão escolar das práticas normalizadoras e de marginalização dos sujeitos. Torna-se importante considerar que tais práticas podem ser enfrentadas ou referendadas por componentes curriculares como o assinalado no texto produzido por Suse Mayre Martins Moreira Azevedo e Marcos Lopes de Souza. Na pesquisa relatada, os autores indicam como uma disciplina escolar pode se pautar na vigilância dos corpos adolescentes “[...] negando os debates que envolvem as práticas sexuais, regulando os desejos e enfocando a correção dos pensamentos e atitudes relacionados à gravidez na adolescência e à transmissão de doenças sexualmente transmissíveis”, e, como a disciplina Educação para Sexualidade, ministrada nos 8º e 9º anos do ensino fundamental na cidade de Jequié(BA), a depender do docente que a assume, pode, com base em discussões sobre gênero e diversidade sexual, mobilizar práticas e apontar “novas reconfigurações do ensino da sexualidade nestes espaços educativos”.

O texto de Azevedo e Souza nos mostra o quanto os profissionais da educação – professores, gestores etc. – podem ou não ser alheios às dinâmicas de gênero e de sexualidade nos espaços escolares e no processo de ensino e aprendizagem. Eles podem manter a matriz heterossexual ou questionar as normatizações de gênero e sexualidade na escola.

A matriz heterossexual e o binarismo de gênero, no entanto, não são fabricados e/ou disseminados apenas no espaço escolar. Ela é pode ser percebida também na produção da ciência moderna; nesta, observa-se o quanto, por exemplo, as mulheres e o seu trabalho foram invisibilizados. Tal invisibilização é recorrente nos textos escolares, nos processos de ensino e de aprendizagem que, sem dúvida, apresentam forte relação com as ciências de origem dos campos disciplinares da escola. A respeito da discussão entre gênero e ciência, Silva e Ribeiro (2011, p. 2) afirmaram:

Mais recentemente, porém, a crítica feminista à ciência tem avançado para o questionamento dos próprios pressupostos da ciência moderna, “virando-a do avesso” ao revelar que ela não é

nem nunca foi neutra do ponto de vista de gênero, classe, raça/etnia. Instrumentada pelo conceito de gênero, a crítica feminista questiona o forte viés sexista e androcêntrico que permeia a ciência, que define o homem branco, heterossexual, capitalista, ocidental como sujeito do conhecimento, os pressupostos epistemológicos que orientam o fazer científico, a forma como são socializados os sujeitos que buscam seguir na ciência, entre outros aspectos.

A compreensão da interface gênero e ciência, como apontada na citação anterior, desvela o quanto a produção da ciência pela crítica feminista é atravessada pelos marcadores de gênero, classe, raça/etnia. As autoras apontam ainda para elementos que possibilitam pensar o apagamento das mulheres cientistas dos textos escolares e, portanto, dos processos de ensino e aprendizagem na escola. O texto de Joanalira Corpes Magalhães e Fabiani Figueiredo Caseira tem como foco uma pesquisa em foram analisados excertos de vídeos do programa “Para Mulheres na Ciência”, de 2013, que mostram como as mulheres premiadas pelo programa se tornaram cientistas. Além disso, o texto revela as motivações dessas mulheres em seus campos de pesquisa e os significados que elas constroem sobre a premiação recebida.

A discussão sobre gênero e ciência possibilita refletir e discutir sobre as representações de ciência e de cientistas presentes em várias instâncias e instituições sociais. Tais representações se fazem presentes na escola e nos processos de ensino no que diz respeito a presença da mulher na ciência e também podem favorecer discussões acerca da presença de pessoas com outras identidades de gênero, como travestis e transexuais. Observa-se que haverá um grande vazio, particularmente no campo das ciências biomédicas, das engenharias e tecnológicas quanto à presença dessas pessoas, cabendo, portanto, o questionamento sobre esse vazio. Desse modo, o texto de Joanalira Corpes Magalhães e Fabiani Figueiredo Caseira, presente no dossiê, revela o quanto a escola e outras instâncias sociais estão implicadas

no modo como homens e mulheres são construídos e procedem às suas escolhas profissionais. Assim, a produção dos masculinos e femininos, de homens e mulheres, é, igualmente, permeada pelos processos normalizadores das identidades de gênero e das identidades sexuais.

Os modos como se constroem e se vivem as experiências de gênero e de sexualidade sempre foram diversos e plurais. A escola como instância e agência formadora em todos os seus processos sempre foi convocada a olhar para esses modos. Ela atuou e continua atuando de maneira a conformar ou superar os modelamentos das condutas, gestos e normas de gênero e sexualidades. Nesse sentido, a escola, ao lidar com o humano, com adolescentes, crianças, jovens e, contemporaneamente, com adultos, encontra o desafio de lidar com as múltiplas, plurais e singulares formas de existência do ponto de vista da expressão dos gêneros e das sexualidades¹.

Nesse sentido, a configuração do mundo contemporâneo, marcado pelas tecnologias digitais – que incluem os aplicativos e as redes sociais – e pelo avanço científico, tem permitido a emergência de outros corpos e outras vivências das relações afetivas e das sexualidades. Tais tecnologias contribuem para um limiar tênue entre o público e o privado, a intimidade e o público. Desse modo, têm emergido entre adolescentes práticas e experiências com o corpo e a sexualidade que, de um modo ou de outro, atingem a escola. Assim, a emergência de práticas e vivências da sexualidade envolvendo o *sexting* é tema do artigo de Suzana da Conceição de Barros e Paula Regina Costa. Nele, as autoras definem o *sexting* como uma prática de “compartilhamento de mensagens, fotos e vídeos de cunho erótico/sensual/sexual por meio das tecnologias digitais”. Na pesquisa que realizaram, Barros e Ribeiro demonstram como o *sexting* marca o cotidiano de adolescentes brasileiros e como ele atualiza o dispositivo da sexualidade. Para elas, essa prática pode ser considerada “uma ruptura nas formas de vivenciar a sexualidade” e ela está também implicada nas dinâmicas de

1 A referência ao plural tem a intencionalidade de marcar que a existência humana se dá com base em uma diversidade de experiências fluídas que rompem com o binarismo de gênero (homem/mulher) e com modelos fixos e imutáveis de sexualidade.

gênero. Embora a prática envolva meninos e meninas, os dados empíricos apresentados pelas autoras revelam o quanto as meninas praticantes do *sexting* são alvos privilegiados das críticas, xingamentos e culpabilizações. “Aos meninos, muitas vezes restam elogios e apoio de todos/as, pois culturalmente se instituiu que cabe ao menino/homem vivenciar os prazeres da sexualidade”, reiteram Barros e Ribeiro (2016).

Os textos do dossiê apresentado neste número da *Ensino em Re-Vista* alimentam construções de sentidos e problematizações acerca das discussões sobre gênero e sexualidade na educação escolar. As temáticas abordadas provocam a interlocução com estudos e pesquisas contemporâneas do campo de estudos de gênero, sexualidade e educação escolar; elas permitem afirmar que o gênero e a sexualidade são dimensões que constituem o humano e são centrais aos modos como as sociedades contemporâneas delimitam o que é e pode um corpo, o que é e pode um homem e uma mulher. Delimitam ainda os modos como esses homens e mulheres vivem seus desejos e prazeres em seus corpos.

Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado de disputa pelos projetos de produção e formação dos sujeitos. A recusa apontada na parte inicial desse texto por grupos que se opõem a instauração da discussão de gênero na educação escolar brasileira, que agrediram a teórica Judith Butler em sua visita ao Brasil em setembro de 2015, vai na contramão de toda a discussão apresentada pelo conjunto de textos do dossiê apresentado.

Tais grupos, ligados a bancadas fundamentalistas de grande parte dos legislativos municipais, estaduais e federal, negam às crianças, adolescentes, jovens, adultos e profissionais da educação o acesso a bases explicativas de diferentes campos da ciência que possibilitam a compreensão dos modos como os sujeitos, seus corpos e suas sexualidades são inventados. Negam ainda a ideia de que a escola é espaço/lugar de produção de sujeitos, de produção da dúvida e do exercício da criticidade. Tal negação se torna possível pela imposição do silenciamento, do medo e das ignorâncias acerca da produção do gênero e da sexualidade, mantendo a escola e a educação

escolar como espaço da reprodução de estigmas, de preconceitos e da repetição das violências expostas oficialmente e cotidianamente pela mídia e pelos mapas de violência como os revelados neste texto.

Por fim, a expectativa é de que o trabalho conjunto apresentado neste número possa alimentar outras possibilidades de ver e pensar as dinâmicas de gênero e de sexualidade nas práticas e na cultura escolar.

Referências

ABCP. Carta Pública da Associação Brasileira de Ciência Política Contra a Eliminação de Diretrizes para a Igualdade de Gênero e o Respeito à Diversidade Sexual dos Planos de Educação. *Associação Brasileira de Ciência Política*. Disponível em: <<http://www.cienciapolitica.org.br/carta-publica-da-associacao-brasileira-de-ciencia-politica-contra-a-eliminacao-de-diretrizes-para-a-igualdade-de-genero-e-o-respeito-a-diversidade-sexual-dos-planos-de-educacao/#.V-hsKPkrKUn>>. Acesso em: 12 de ago. 2016.

ANPED. Carta Pública sobre a importância da abordagem de Gênero e Sexualidades na Educação. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Carta_Publica_GT_23_22_06_15.pdf>. Acesso em: 12 de ago. 2016.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Gender trouble – Feminism and the subversion identity. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. 287p.

GGB. *Relatório de 2015 - Assassinatos LGBT no Brasil*. Grupo Gay da Bahia.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário - A normatividade em ação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/320/490>>.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2015 - homicídio de mulheres no Brasil*. 1. ed. Brasília: FLACSO, 2015. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>.

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Uberlândia

Opção ou orientação sexual? (des)constrovérsias na (des)contextualização da homossexualidade

*Isaias Batista de Oliveira Jr*¹

*Eliane Rose Maio*²

RESUMO

Debates acerca da sexualidade são constantes, no entanto, quando se trata da homossexualidade, estudiosos se dividem quanto à concepção do exercício da sexualidade como uma opção, portanto, de caráter emancipatório ou orientação, permeado pelo caráter biologizante. Na tentativa de problematizar tais condições, assumimos como objetivo apontar modos específicos de experienciar as relações sexuais e questionar os caracteres hegemônicos. Fizemos um recorte dos dados bibliográficos de uma pesquisa realizada para a obtenção do título de mestre em Educação. Concluímos que tal discussão só deixará de ter significado a partir do momento em que se desestabilizar a heterossexualidade como ideal de normatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Orientação Sexual. Opção Sexual. Homossexualidade. LGBTQIA.

*Sexual option or orientation? (dis)disputes in the (dis)
Contextualization of homosexuality*

ABSTRACT

Discussions about sexuality are constant, however, when it comes to homosexuality, scholars are divided about the notion of the exercise of sexuality as an option, therefore, emancipatory or orientation, permeated by the biological character. In an attempt to problematize such conditions, our objective is to point specific ways of experiencing sexual relations and question hegemonic characters. This article is a cutout of

¹Doutor em Educação. Professor na Estadual do Paraná, Apucarana, Paraná, Brasil. E-mail: jr_oliveira1979@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora na Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br

bibliographic data from a survey conducted for obtaining the title of Master in Education. It was concluded that this discussion will only cease to have meaning when heterosexuality is destabilized as an ideal of normativity.

KEYWORDS: Sexual Orientation. Sexual Option. Homosexuality. LGBTQIA.

Introdução

Debates acerca das múltiplas manifestações da sexualidade ganham destaque e dividem pesquisadores das mais distintas áreas, principalmente no que se refere à genealogia da homossexualidade. De um lado, encontramos aqueles que defendem o livre arbítrio dos sujeitos de manifestar seus desejos sexuais da forma que lhes satisfizer, dito de outra forma, acreditam que optar com quem se relacionar é um processo emancipatório, de libertação e (des)caracterização da pessoa lésbica, gay, bissexual, bigênero, travesti, transexual, transgênero, *queer*, questionadora, intersexo, indecisa, assexuada e aliada – LGBTQIA (FACHINNI; FRANÇA, 2009, GROSSI, 2011; FURLANI, 2011b, SCHULMAN, 2013).

De outro lado, uma parcela considerável de pesquisadores e componentes do Movimento LGBT acredita ser contraproducente vincular a homossexualidade a uma escolha, pois tal sugestão poderia ser o sustentáculo de teorias que pautam seus discursos no caráter desviante dessa expressão sexual e que poderia induzir ao fanatismo associado a “curas gays” (OLIVEIRA JR, 2013).

Esses desencontros reverberam no ambiente escolar, em que os discursos proferidos coadunam e aprofundam estereótipias, principalmente quanto à homossexualidade.

Assim, observamos no cotidiano escolar as dificuldades dos educadores em estabelecer a homossexualidade dentro de um quadro de normalidade, por vezes caracterizando alunos LGBTQIA como desviantes ao assumirem a identidade heteronormativa como incontestável. Isso é

reforçado quando definem a sexualidade como opção – portanto, controversa – ou como orientação – de caráter biologizante.

A prática de heteronormatização, embora pouco debatida, nada mais é do que a imposição da heteronormatividade que se desenvolve cotidianamente na reiteração compulsória que consolida o imperativo heterossexual, em detrimento de outras práticas sexuais e da materialização de normas regulatórias. Tais normas são, em partes, aquelas da hegemonia sexual, por meio de uma relação binária, em que uma das formas de manifestação da sexualidade recebe um valor positivo e privilegiado – a heterossexualidade – enquanto a outra recebe um cunho negativo, portanto, passível de sanções – a homossexualidade. (BUTLER, 2010; LOURO, 2009; ROCHA FILHO, 2010).

Partindo desse discurso inaugural, para este estudo, atemo-nos às delimitações, em termos, da vivência da(s) sexualidade(s) com um viés emancipatório ou como um dado biológico, com o objetivo de apontar modos específicos de experienciar relações amorosas e questionar a imposição de caracteres hegemônicos que assumem tais possibilidades como libertadoras.

Para a efetivação dessa proposta, fizemos um recorte bibliográfico e da base de dados que compunham uma pesquisa realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e análise discursiva de 12 diretores escolares, 12 pedagogas e 13 docentes de Biologia, de escolas públicas estaduais de 13 municípios do norte do estado do Paraná acerca da diversidade sexual e da homofobia, para a obtenção do título de mestre em Educação.

É válido ressaltar que a discussão que propomos é carente de pesquisas anteriores que forneçam dados consistentes, portanto, consideramos um desafio discutir tais concepções e encontrar respaldo na literatura. Desse modo, tentaremos tecer debates que nos possibilitem esquivar de uma postura militante, caracterizada como aquela que visa, por meio da “conscientização”, desconstruir a utilização de determinados conceitos.

A homossexualidade vigiada e punida

Antes de prosseguirmos com as discussões pretendidas é necessário perpassarmos, mesmo que brevemente, a compreensão histórica da homossexualidade. No entanto, iremos nos ater a um período mais recente, propiciado por estudos que apontam essa prática sexual do século XVII à pós-modernidade.

Para Michel Foucault (1993), até o início do século XVII, as práticas sexuais eram livres, libertas. No entanto, com o passar do tempo, a(s) manifestação(ões) da(s) sexualidade(s) foram cuidadosamente encerradas à função de reprodução, e aqueles que agiam em desacordo com o estatuído eram considerados anormais e a eles eram impostas as devidas sanções. Assim, comumente as práticas sexuais como a masturbação e a homossexualidade eram duplamente condenadas e consideradas desviantes e insanas.

A religião teve grande influência na caracterização da homossexualidade, como sodomia, ou seja, um pecado perverso passível de pena de morte, previsto pelo catolicismo

[...] como depravações graves. A tradição sempre declarou que "os atos de homossexualidade são intrinsecamente desordenados". São contrários à lei natural. Fecham o ato sexual ao dom da vida. Não procedem de uma complementaridade afetiva e sexual verdadeira. Em caso algum podem ser aprovados [...] (CATECISMO, 2013, s/p.).

Embora por volta da metade do século XVIII tenha havido uma revolução sexual, a homossexualidade não deixou de ser vista como um caráter desviante da personalidade e que deveria ser vigiada e punida. Como consequência dessas contenções, o início do século XIX trouxe consigo a incorporação da homossexualidade – caracterizada pelo termo homossexualismo – aos manuais médicos/psiquiátricos representada como

doença, exceção, inversão, anormalidade, entre outras denominações (HEKMA, 1985, BORTOLINI, 2008).

As explicações para esses “desvios” da personalidade foram permeadas por teorias atribuídas a diversas esferas formativas do ser social, tais como: biológicas, psicológicas, sociais, “espirituais”, explicadas por meio de cargas genéticas, hormonais, desvio no desenvolvimento sexual, instinto congênito ou adquirido, inversão da personalidade etc. (SOUSA FILHO, 2009a).

Na segunda metade do século XIX a homossexualidade não é mais tratada como “contrária à natureza” a não ser em certos tratados de medicina legal, artigos de códigos penais ou discursos religiosos – permanece até hoje a mesma sempiterna visão de que se trata de uma “tendência sexual” para cuja causa certos fatores devem ter influído, tornando-se matéria de etiologia médica, objeto de arqueologias do “inconsciente” ou, recentemente, assunto de especialistas das áreas da biologia, neuroanatomia, neurociência. Num ou noutro caso, estamos no reino das pretendidas causas (SOUSA FILHO, 2009b, p. 96).

Nas últimas décadas do século XX, finalmente os Códigos Internacionais de Doenças e Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (CID-X e DSM IV) retiraram a homossexualidade de suas classificações e, em 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) aboliu a homossexualidade como doença de todas as suas listas. Além disso, em 2001, o Conselho Federal de Psicologia do Brasil proibiu todos os profissionais da área de realizarem qualquer tratamento que vise uma possível “cura” da homossexualidade, visto que não ela não mais pode ser assinalada como uma doença (BORTOLINI, 2008).

No entanto, a descaracterização do “homossexualismo”, não encerrou por si só a discussão sobre a genealogia da homossexualidade explicada por alguns especialistas como “um fato na vida do indivíduo afetado que se

tornaria possível explicar por alguma causa específica” (SOUSA FILHO, 2009b, p. 96) e ainda hoje se buscam respostas e implicações relativas à homossexualidade.

Tais explicações são sempre respaldadas por um arsenal de atitudes preconceituosas, discriminatórias e violentas de pessoas, grupos e instituições conservadoras, assim o fenômeno sexual na atualidade carrega em sua essência determinados pressupostos históricos, antropológicos e culturais (FORCANO, 1996).

O embate entre o novo e o conservador, entre a conquista dos direitos e a repressão dos preconceitos se dá em todo o corpo social, em diferentes lugares e momentos, por exemplo, na escola, uma “[...] instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido” (CÉSAR, 2008, p. 48), configurando-se num lugar de opressão, no qual sujeitos LGBTQIA vivem de maneiras distintas situações delicadas de vulnerabilidade, negação, autculpabilização e internalização da homofobia, conforme apontam relatos docentes:

“A nossa sociedade foi estruturada dentro de padrões e eles estão fugindo de padrões” (Carmem³, professora, grifos nossos).

“[...] eu até nem acredito que existam pessoas preconceituosas, eu acho que é porque eu não tenho convivência com esse tipo de pessoas, que existe esse tipo de preconceito” (Casimiro, diretor, grifos nossos).

“Com certeza o professor tem preconceito. E como não existe a lei que proíbe a homofobia ainda, então ele pode manifestar o preconceito. Então ele manifesta” (Keneddy, diretor).

Esses discursos apontam a estereotipização de padrões sexuais entre aqueles considerados normais e subversivos, em parte reforçados pelo processo de invisibilização e de violência por parte de toda a comunidade

³ Os nomes aqui empregados são pseudônimos, como forma de garantir a identidade dos educadores.

escolar, com a participação ou omissão da família, da sociedade civil e do Estado.

Na tentativa de apontar a dualidade entre emancipação e biologia e como forma de didatizar as discussões e nos desvencilharmos de uma postura militante, traremos à baila discussões de autores e educadores que defendem ora a emancipação do desejo como uma opção sexual; ora a orientação sexual como um dado imutável.

Opção sexual como emancipação ou orientação sexual como dado biológico?

Jesus et al. (2008) e Brasil (2011a) apontam que o desejo sexual é compreendido como o sentimento de atração que o indivíduo apresenta por uma ou várias pessoas no âmbito afetivo, em que tanto homens quanto mulheres podem legitimamente se interessar por pessoas do sexo oposto, do mesmo sexo ou por ambos os sexos – respectivamente heterossexuais, homossexuais e bissexuais.

Claro que nossa cultura, ávida por classificações, ao longo dos tempos, em especial nas últimas décadas, criou identidades sexuais, algumas das mais conhecidas como: gays, lésbicas, bissexuais, homens e mulheres travestis, transexuais, homens heterossexuais, mulheres heterossexuais etc. Dentre essas vertentes, pesquisadores e integrantes do Movimento LGBT buscaram delimitar as manifestações da(s) sexualidade(s) como um dado biológico ou emancipatório. Tal dicotomia provoca dúvidas e até mesmo estranheza no corpo docente quando tais discussões adentram os muros escolares.

“[...] um hetero vem reclamar do homossexual, eu tenho que falar que existe a diversidade, que ele não tem culpa, que ele tem que ser respeitado pela opção sexual dele, orientação sexual, hoje em dia a gente não sabe nem como, se é opção se é orientação, o que que é né” (Cassandra, diretora, grifos nossos).

Embora tenhamos a possibilidade de escolher se vamos demonstrar ou não os nossos sentimentos, a publicação do Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra pessoas LGBTQIA e de Promoção da Cidadania Homossexual – Brasil Sem Homofobia alega que alguns profissionais, seguindo o exemplo da Psicologia, adotam uma postura biologizante ao “[...] não considerar que a orientação sexual seja uma opção consciente que possa ser modificada por um ato da vontade” (BRASIL, 2004, p. 29).

O *Guia adolescentes e jovens para uma educação entre pares*, ao abordar a homossexualidade, defende que é “[...] um equívoco dizer que se trata de uma opção sexual, pois não depende de escolhas conscientes nem pode ser aprendida” (BRASIL, 2011a, p. 15). Esse discurso torna a orientação algo social, quase natural, universal, o que poderá fazer com que se acredite “[...] que os indivíduos portam algo (‘a orientação’) identificável a uma sexualidade fixa, inteligível, coerente, inteira, um conjunto de atributos idênticos a si mesmo, provavelmente também ‘com uma gênese específica’” (SOUSA FILHO, 2013a, p. 07-08), que em partes é atribuída a fatores genéticos, hormonais, portanto imutáveis. Esse discurso toma corpo por meio do discurso docente.

É uma genética que... é uma... nasceu diferente [...]. Não é porque eu... é uma opção minha. É porque é a genética. Ela vem diferente” (Cecília, diretora).

“Muitas vezes a pessoa é homossexual, mas ela não queria ser homossexual né. Então é uma coisa assim hormonal mesmo né” (Catarina, professora)

Esse entendimento é validado como recurso estratégico legitimador na luta do reconhecimento da homossexualidade, de tal maneira que, “a visão de que a orientação sexual é algo que está para além da determinação da pessoa pode gerar uma ideia de pena” e essa correlação, para Bortolini (2008a), deixa de ser positiva na luta pelos direitos de pessoas LGBTQIA.

Junqueira afirmou que a delimitação da homossexualidade a uma orientação essencialista se traduz em “[...] uma ânsia por autorização, concessão, aquiescência ou clemência [...] não implica avanço ético e político algum, pois advoga pelo reconhecimento do inevitável e não da legitimidade de um direito” (2012, p. 77).

O temor em assumir novos conceitos e a veneração por trás de discursos delimitadores são amparados sob a égide do que Foucault (2007, p. 50) denomina logofilia, ou seja, “[...] tudo se passa como se interdições, supressões, fronteiras e limites tivessem sido dispostos de modo a dominar, ao menos em parte, a grande proliferação do discurso”.

A Fundação Perseu Abramo (2009b) apontou em um estudo realizado entre o ano de 2008 e 2009 que determinados indivíduos admitem o preconceito contra pessoas LGBTQIA respaldados pela explicação da proveniência da conduta sexual, para muitos, vista como uma opção ou escolha, conseqüentemente, mais condenável, sendo legítimo discriminá-la quando foge ao padrão heteronormativo.

É plausível supor que os que acreditam que ser uma pessoa LGBTQIA é uma escolha, possam considerar essa opção um erro, portanto, passível de crítica, de gozação e de outras formas de ações punitivas. Ora, detectamos aí o grande equívoco presente no discurso heteronormativo desses sujeitos, que em “[...] nome de uma sexualidade dita correta ou normal legitimam a homofobia por padrões culturais que condenam práticas não heterossexuais [...]” (ABRAMOVAY, 2009, p. 192), essa reiteração, quando chega aos diversos espaços escolares, surge por meio de xingamentos, ataques físicos, desempoderamento, esquiva, dentre outros, como aponta o relato a seguir.

“O grupo de meninos geralmente quando entra no banheiro um menino homossexual, geralmente no banheiro eles pressionam, fazem xingamentos, falam palavrões, entendeu. Porque ele tá num local reservado, eles acham que ninguém vai saber o que aconteceu ali. Na sala de aulas tem testemunha, no corredor tem testemunha, mas o local onde ele fica mais vulnerável eu acho que é lá, porque ele fica fechadô” (Francisca, professora).

Para fugir das distintas faces da agressão e como fator de defesa, muitas pessoas LGBTQIA justificam sua sexualidade como uma orientação acreditando que o caráter biologizante da homossexualidade possa ajudá-los no combate à violência a que são constantemente submetidas.

Na contramão da corrente que defende a sexualidade como algo dado com o nascimento, autores como Bortolini (2008b) assumem a opção sexual como um movimento libertário de ordem afetiva e/ou sexual, em que uma pessoa pode sentir atração por uma ou por várias pessoas, num *continuum* que pode ser manifesto desde a homossexualidade exclusiva até a heterossexualidade exclusiva ou permeado pelas distintas formas de bissexualidade.

Para Weeks (2010), a orientação sexual, como esteio da homossexualidade, em seu sentido *stricto*, não dá mais conta de responder aos anseios de emancipação política e social às quais as minorias sexuais têm lutado para obter.

[...] cada vez mais, a homossexualidade se torna uma opção, ou uma escolha, a qual os indivíduos podem seguir de um modo que era impossível numa sociedade mais hierárquica e monolítica. A existência de um modo de vida *gay* dá oportunidade para as pessoas explorarem suas necessidades e desejos, sob formas que eram algumas vezes literalmente inimagináveis até bem pouco tempo. É por isso, obviamente, que a homossexualidade é vista, frequentemente, como uma ameaça para aqueles ligados ao *status quo* moral, estejam eles situados à esquerda ou à direita do espectro político. A existência de identidades lésbicas e *gays* positivas simboliza a pluralização cada vez mais crescente da vida social e a expansão da escolha individual que essa oferece (p. 69-70).

Essas visões encontram eco no contexto escolar ao observarmos a fala de alguns educadores, como, “[...] *a diversidade sexual é a liberdade de*

escolha que cada um tem, é a liberdade de escolha do parceiro independente se é feminino-feminino, masculino-masculino, se é bissexual” (Anésia, professora).

Legitimando essa visão, Sousa Filho (2009a; 2009b; 2013a; 2013b) e Sala (2007; 2012) defendem que não é necessária à plena extinção da concepção “orientação” e nem contestam as discussões sobre a orientação sexual para pensar nas variantes sexuais, porém, não sem deixar de assinalar que sua potencialidade crítica inicial não sustenta o caráter da homossexualidade; “[...] sobretudo na medida em que sua substancialização crescente afastou-o de ser entendido como sinônimo de escolha, opção, preferência, práticas do desejo”, ou eleição (SOUSA FILHO, 2009a, p. 69).

Jimena Furlani (2009b), ao ser questionada em debate realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná denominado *Estado, Sexualidade e Educação: A Questão do Kit Anti Homofobia do MEC*, sobre a diferença entre opção e orientação sexual, afirmou que não há diferença entre ambos os conceitos, sendo eles são dois modos como as pessoas entendem e se referem ao fato de as pessoas se atraírem pelo mesmo gênero, pelo gênero oposto ou ambos os gêneros.

Algumas pessoas entendem que isso é uma decisão da própria pessoa e acabam por utilizar o termo opção sexual, como se fosse uma escolha pessoal; outras recorrem aos seus sinônimos como fator de desestabilização, tais como, “pluralidade de preferências, escolhas, eleições, opções, orientações, que, como práticas, tornam-se ‘desordem’, desestabilização, no que parece ser estabilidade, unidade, homogeneidade” apontados por Sousa Filho (2009a, p. 71).

Sala (2007) reforçou que a questão não é a universalidade do termo, o questionamento em torno do uso da palavra orientação sexual é o essencialismo “[...] presente en el discurso dominante como una realidad que deriva de una verdad natural, apolítica, fuera de lo social y por lo tanto incuestionable” (SALA, 2007, p. 90).

Essa essência pode ser física, biológica ou psicológica que evidencia a(s) diferença(s) daquelas pessoas homossexuais das demais. O uso indiscriminado desse termo traz consigo todas essas teorizações e acaba por encerrar o espaço para o debate, pois a biologia fez o indivíduo dessa forma, e aí onde se encontra o maior entrave, pois o sujeito carece de uma deficiência física ou biológica para se relacionar com quem gosta. Ao usar o vocábulo opção sexual estamos liberados do peso da história e da biologia que fez os/as homossexuais como são, ou seja, diferente(s) e o diálogo se torna mais aberto, pois está se fazendo inferência a uma sexualidade mais fluída e, sobretudo à ideia de que podemos ao longo da vida ter e escolher diferentes parceiros/as e isso não está necessariamente ligado ao nascimento, ou seja, nascer homossexual, crescer homossexual e morrer homossexual ou heterossexual [...] (SALA, 2012, s/p.).

Conceber as expressões da sexualidade como opção e não como orientação sexual

[...] nos permite reflexionar también acerca de la heterosexualidad y someterla a crítica [...] Lo que afirmo aqui no es que una visión de la sexualidade humana en términos de opción sexual sea la panacea contra todas las desigualdades e injusticias que caracterizam la relación [...] en la sociedade, pero sí que conceptualmente abre un espacio de reflexión acerca de estos temas, que queda irremediamente cerrado si vemos homossexualidade y heterosexualidad como categorías irreducibles, opuestas entre sí y gobernadas por la orientación del deseo que en cuanto fuerza natural se escapa a nuestro control [...] (SALA, 2007, p. 233).

O homem e a mulher “[...] podem desenvolver um domínio consciente e responsável sobre sua atividade sexual. Mas este poder é simples

capacidade. Capacidade disposta a ser desenvolvida em uma direção ou outra” (FORCANO, 1996. p. 18), o que reforça os discursos docentes “[...] *as pessoas eu acredito assim, que elas têm liberdade, [...] pra escolher né, qual seria [...] a sua linha, o seu relacionamento sexual*” (Shere, professora).

Levando em conta tanto a percepção dos autores e educadores supracitados Foucault aponta que a emancipação dessa(s) sexualidade(s) “[...] inclui a liberdade de expressão dessa escolha, quer dizer, a de torná-la pública e a de não torná-la pública” (2000, p. 16).

Hekma (1985) defende que é necessário que se adquira a consciência de que “não são apenas as concepções sobre sexualidade que mudam, mas também a própria sexualidade e o comportamento sexual [...]” (p. 259). Portanto, questionar a aplicabilidade restritiva de determinadas concepções não implica rescindi-las por completo, negando sua utilidade, e nem a necessidade de seu uso em determinados contextos específicos, pois inviabilizaria a possibilidade de um grande número de pesquisas na área de Ciências Humanas, já que a maioria dos conceitos com os quais trabalhamos são problemáticos.

Reconhecer que a aplicabilidade de concepções possa ter esse caráter problematizador “[...] implica em reconhecer a linguagem como construção histórico-cultural, negando sua pretensa neutralidade e universalidade, mas não implica necessariamente inviabilizar todas as pesquisas que trabalham com categorias que possam ser questionadas” (DINIS, 2011, p. 41).

Todavia, suspeitando da “fragilidade” do argumento (des)construcionista que estamos propondo, cremos que opiniões se levantarão quanto “a afirmação político-pública das orientações sexuais como realidades do campo das práticas, escolhas, construções, preferências e variáveis coexistentes. Isso tornará possível que homossexuais sejam questionados quanto a poderem escolher uma outra orientação sexual que não aquela que praticam e com a qual se identificam” (SOUSA FILHO, 2009a, p. 66-67). E, de fato, não poderiam?

Sousa Filho (2009a) responde que efetivamente podem e são muitos os sujeitos que variam suas práticas/orientações sexuais. Por exemplo, homens e mulheres tidos como “heterossexuais”, por bom tempo de suas vidas, transportam-se, em alguma circunstância, a vivências da homossexualidade, assim como homens e mulheres com experiências duradouras da homossexualidade experienciam, em algum momento de sua trajetória, práticas heterossexuais. Igualmente, como tantos outros praticam alternada ou concomitantemente os diversos prazeres sexuais, sem buscarem qualquer identidade fixa.

Para Sousa Filho (2009a), o temor por parte de militantes e estudiosos da diversidade sexual em abandonarem a concepção de “orientação” gira em torno do fato de que os homofóbicos e conservadores possam ganhar o debate, pois poderão usar o argumento de que se a “orientação sexual” é uma “[...] escolha, opção, um desejo, aqueles que escolhem “desvios” e “perversões” não podem querer institucionalizá-los em forma de direitos, pois podem escolher a orientação sexual natural, normal” (p. 68).

Emerge dizer que o reflexo dessa discussão está no fato de que muitos discursos empregam o conceito de opção sexual e transformam isso em cenário principal do reconhecimento da homo/bissexualidade como uma conquista política, ou despatologizante, mas não aprofundam na discussão emancipatória do exercício sexual.

Sousa Filho (2009a) exemplificou esse fato ao evidenciar as reações de diversos participantes da I Conferência Nacional LGBT, realizada em junho de 2008 no Distrito Federal, onde a cada vez que palestrantes – ao fazerem referência à homossexualidade – usavam o termo “opção sexual”. O próprio Presidente da República na época, Luiz Inácio Lula da Silva, e ministros de Estado eram interrompidos em coro com o jargão: “opção não, orientação!”.

Nessa correção linguístico-política, “orientação” é substantivo que pretende exprimir a essência, a qualidade, à propriedade que, existindo por si mesmas, sem ação do sujeito-homossexual, exprimiriam a sua verdade profunda e o fundamento da sua

identidade sexual, substância determinada e determinante (SOUSA FILHO, 2009a, p. 65).

A literatura científica costuma afirmar que são múltiplos os aspectos – psicológicos, sociais, culturais e históricos – que interferem na formação da sexualidade e ela não “[...] obedece a reflexos inatos, mas condicionados. Por isso mesmo, torna-se uma atividade domesticável, sumamente maleável [...]” (FORCANO, 1996, p. 18).

Nesse sentido, para Bortolini, o mais importante é que a encaremos como uma íntima manifestação pessoal, que deve ser vivida de “[...] uma forma livre, tranquila, respeitosa, saudável e que precisa ser respeitada [...]” (2008a, s/p.) como um direito inalienável, pois, “[...] toda pessoa pode se relacionar com qualquer outra, erótica e afetivamente, livre de qualquer constrangimento, com autonomia para reconhecer e exercer os próprios desejos em liberdade, dignidade [...]”, livre de violência (BRASIL, 2011a, p. 15).

É necessário, portanto, para Sousa Filho

[...] buscar maneiras de pensar e dizer o desejo e o prazer diferentemente do que predomina entre médicos, sexólogos, psicólogos, pedagogos etc., tendo o destino dessa reflexão sempre o indivíduo (seu prazer, sua alegria, sua felicidade) como único interessado, se o que faz com o seu corpo não representar violência sobre outrem, se o que deseja com o outro têm deste o consentimento (2009a, p. 71).

Entre os pontos e contrapontos, é defensível para Sousa Filho que, não se torne impróprio ou inexato definir a sexualidade como opção, preferência, escolha, predileção, eleição, em detrimento de orientação, pois

[...] quando utilizados em contextos em que a questão identitária política se apresenta como importante para a referência,

principalmente, orientações sexuais socialmente estigmatizadas, marginalizadas – situando-se aqui os casos dos *gays*, lésbicas, travestis, transexuais. Deve-se admitir, então, que, nesses casos, tendo ao redor de si o violento trabalho de colonização da sociedade inteira para que todos sejam heterossexuais, alguém afirmar que sua orientação sexual é uma tomada de posição, uma escolha, uma opção (identitárias, políticas) é ação mais do que apropriada à finalidade política a que se destina (2013a, p. 10-11).

O alarde em torno dos discursos invisíveis sobre a sexualidade como orientação ou opção, estruturante da homossexualidade, é caracterizado como o temor cego e surdo a esses acontecimentos de uma massa de coisas que podem ser ditas de outra forma, do (re)surgir de novos ou velhos enunciados, de tudo o que possa violentar, descontinuar, combater, desordenar e/ou despropositar o grande zumbido incessante do discurso. Se intentarmos analisar a genealogia desse temor

[...] em suas condições, seu jogo e seus efeitos, é preciso, creio, optar por três decisões às quais nosso pensamento resiste um pouco, hoje em dia” [...] questionar o nosso desejo de verdade; restituir ao discurso seu mero caráter de acontecimento causal; suspender, enfim, a soberania do dito e do significante” (FOUCAULT, 2007, p. 50-51).

O que pretendemos ao tomar como sustentáculo o pensamento de Foucault (2007) é evidenciar a ambiguidade das concepções de opção e orientação sexual, a fim de que no futuro, desprovidos de rótulos, tenhamos a possibilidade de nos relacionarmos com pessoas sem a necessidade de nomeações, nomenclaturas, siglas, enquadramentos etc., libertando-nos de indagações que, nos questionamentos de Swain (2009b, p. 13), intrigam-nos na atualidade.

[...] quem sou eu, fora da sexualidade? Quem sou, fora das normas do sexo? Por que devo me curvar às regras que impõem a sexualidade como fundo de verdade do ser? De fato, pouco me interessa saber quem eu sou, já que não sou mais a/o mesma/o, no momento desta enunciação. A liberdade não é uma palavra vã. Se ela se encontra no fim do arco-íris, sua conquista é o caminhar crítico da construção de mim, que me leva onde nunca fui, que me afasta daquilo que não serei nunca mais, livre, porém, das servidões biossociais. É assim que concebo a estética da existência: a produção crítica de mim, enquanto sujeito político e histórico, transitando em temporalidades e lugares inusitados, quebrando os grilhões do natural, da sexualidade compulsória, das novas servidões que se anunciam ao criar nossos corpos.

A discussão ora apresentada sobre a homossexualidade impõe uma proposta desafiadora quando questionamos o desenvolvimento analítico dos processos de normalização que se interceptam com as fronteiras nas quais as diferenças são constituídas, mantidas ou dissipadas. Trata-se de um objetivo científico/sociológico permeado de implicações políticas que nos permitem compreender e contestar os processos sociais que se utilizam das diferenças como marcadores de hierarquia e opressão (MISKOLCI, 2009).

Conclusão

Historicamente, as manifestações da sexualidade sempre foram vigiadas e punidas quando descumpriam o seu mandato social. Caracterizada como desvio da personalidade, a homossexualidade foi tida por um longo período como subversiva, doentia, inversa, assinalada como homossexualismo nos anais de medicina e psiquiatria. A sua extinção dos manuais médicos não a desvinculou do caráter biologizante. Assim, incontáveis estudos buscam e apontam respostas biopsicossociais para explicar a gênese da homossexualidade.

Na escola permanece a sempiterna dúvida da genealogia da homossexualidade, muitas vezes caracterizada ora como uma opção consciente e libertária das amarras da normatividade; ora como uma orientação inelegível e determinista.

Componentes do Movimento LGBT se articulam por ambas as concepções e elegem a prática homossexual como uma conquista política ao assumi-la como: preferência, escolha, eleição, opção, orientação, pois acreditam que essas referências desordenam e desestabilizam o que parece ser estabilidade, unidade, homogeneidade. Por outro lado, há os que temem que pessoas homofóbicas possam usar o argumento de que se há a possibilidade de escolha, por que não escolher a heterossexualidade, tida como compulsória, verdadeira e natural?

Diante das controvérsias aqui apontadas, defendemos que a discussão sobre a genealogia da homossexualidade como opção ou orientação só deixará de ter significado a partir do momento em que se desestabilizar a heterossexualidade como padrão normativo, de forma que toda e qualquer manifestação da sexualidade não heteronormatizada deixe de ser caracterizada como desviante ou patológica.

Com base nos apontamentos realizados nesse estudo e à guisa de conclusão, deixamos aos leitores problematizações para questionarmos os conceitos aqui debatidos e quem sabe orientar novas propostas acerca do tema: em que se justifica a impossibilidade de optarmos com quem vamos nos relacionar sexualmente se a causa da homossexualidade ainda não foi elucidada? Quantos sujeitos reconhecidamente heterossexuais passeiam por experiências com pessoas do mesmo gênero sem que se reconheçam bissexuais ou homossexuais, apenas como uma manifestação do desejo? Ou mesmo pessoas assumidamente homossexuais optam por manter uma relação heterossexual sem se desprender de sua identidade? Não seriam escolhas? Eleições? Preferências? Predileções? Opções? Ou estamos a falar de fatores deterministas latentes? A identidade sexual se constitui ao longo

da vida por escolhas pessoais ou é um dado imutável que se dá com base na concepção do sujeito?

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. *Adolescentes e jovens para uma educação entre pares: diversidades sexuais*. Brasília: Ministério da Saúde. 55 p. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde. 2004.

BORTOLINI, Alexandre. *Diversidade sexual na escola*. 1ª edição – Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ. 2008.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 151-172.

CATECISMO da Igreja Católica. 2013. Disponível em <<http://www.catequisar.com.br/dw/catecismo.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar*, n. 35, Curitiba: Editora UFPR, 2009, p. 37-51.

FACHINNI, Regina. FRANÇA, Isadora Lins. De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. *Sexualidad, Saludy, Sociedad, Revista Latino Americana*. 2009. p. 54 – 81.

FORCANO, Benjamin. “Libertar a sexualidade”. In: FORCANO, Benjamin. *Nova ética Sexual*. São Paulo: Musa. 1996, p. 05-66.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal. 1993.

FOUCAULT, Michel. “Entrevista a James O’Higgins (1982)”. In: BARRETO, Jorge Lima. Maria Cristina Guimarães Cupertino (Trad.). *Um diálogo sobre os prazeres do sexo*. Nietzsche, Freud e Marx. Theatrum Philosophicum. São Paulo: Landy. 2000. p. 11-45.

FURLANI, Jimena. *Estado, sexualidade e educação: a questão do kit anti-homofobia*. SC: Grupo de diversidade Sexual da UDESC, 2011b. (Comunicação oral). Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=DrfeN_pn9aw>. Acesso em: 23 dez. 2012.

GROSSI, Miriam Pillar. *Estado, sexualidade e educação: a questão do kit anti-homofobia*. SC: Grupo de diversidade Sexual da UDESC, 2011. (Comunicação oral). Disponível em duas partes <http://www.youtube.com/watch?v=_ROuls6CAac> e <http://www.youtube.com/watch?v=L2V7YF1o_vk>. Acesso em: 23 dez. 2012.

HEKMA, Gert. Uma história da sexologia: aspectos sociais e históricos da sexualidade. In: BREMMER, Jam (Org.). *De Safo a Sade*. Momentos na História da Sexualidade. Tradução: Cid Knipel Moreira. Campinas- SP: Papirus, 1985. p. 237-263.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. *Bagoas*. n. 04, p.171-190, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *Revista Educação On-line PUC*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Ministério da Educação: SECADI/MEC. Brasília, 2009, p. 85-95.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 2ª edição. São Paulo: EDUC, 1999.

OLIVEIRA JR, Isaias B. de. *O/A diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e “kit gay”*. 2013, 206 f. Dissertação Mestrado. Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2013.

ROCHA FILHO, João Silva. O currículo escolar e as relações de heterossexismo e homofobia na educação básica. *Fazendo Gênero*. Diásporas, Diversidade, Deslocamentos. ago. 2010, p. 1-9.

SALA, Arianna. **Construcciones identitarias en el contexto histórico-cultural: identidades lésbicas, histórias de vida y discursos sociales**. 2007. 309 f. Tese (Doutorado). Universidad de Sevilla, Sevilla, 2007. Disponível em <http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/1206/Y_TD_PS-312.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. Opção x Orientação Sexual. *Canal SAP*. 2012. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=nV2Vjn9Pf3I&playnext=1&list=PLiX7GB_A3TP_hYTpQ7gLmCh5vcAdce3_V2&feature=results_video>. Acesso em: 16 jan. 2013.

SCHULMAN, Michael. Assexuados, bichas & cia: a nova geração gay nas universidades dos EUA. Tradução: Clara Alain. Texto originalmente publicado no jornal "The New York Times". *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 17 de fev. de 2013. Seção Comportamento, s/p. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/94158-assexuados-bichas-amp-cia.shtml>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

SOUSA FILHO, Alípio de. A política do conceito: subversiva ou conservadora? - crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. *Bagoas*. n. 04, 2009a, p. 59-77.

_____. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Ministério da Educação: SECADI/MEC. Brasília, 2009b, p. 95-124.

_____. *A resposta gay*. 2013a. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/A%20RESPOSTA%20GAY.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2013.

_____. *Orientação sexual: construção política do desejo, ou crítica da substancialização*. 2013b. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/Orientacao%20sexual%20-%20a%20construcao%20politica%20do%20desejo.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2013.

Recebido em maio de 2016.

Aprovado em agosto de 2016.

A questão do “armário” e a emergência da internet nas narrativas de professores homossexuais

Filipe Gabriel Ribeiro França¹

RESUMO

Neste texto, trago narrativas produzidas sobre a questão do “armário” e a emergência da internet durante a minha pesquisa de mestrado, baseada em encontros com sete professores que se identificaram como homossexuais. Utilizei como referencial teórico-metodológico a perspectiva pós-estruturalista. Com base nessa perspectiva pude problematizar as formas pelas quais os professores vão se constituindo como sujeitos homossexuais e discutir como esses docentes vão se produzindo nas relações de poder, nas relações com o outro e, sobretudo, na relação consigo mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: Armário. Professores. Homossexualidades. Internet.

The issue "closet" and the emergence of the internet in the narratives of gay teachers

ABSTRACT

In this paper, I bring narratives produced on the issue of "closet" and the emergence of the internet during my master's research from my encounters with seven teachers who self identified as homosexual. I used as theoretical and methodological framework poststructuralist perspective. From this perspective could discuss the ways in which the teachers constitute themselves as homosexual teachers and discuss how these teachers will be producing power relations, in relations with each other and especially in relations with themselves.

KEYWORDS: Cabinet. Teachers. Homosexualities. Internet.

¹Mestre em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* filipe.gfranca@yahoo.com.br.

* * *

Eu queria minha vida própria, por meu querer governada.
João Guimarães Rosa

Introdução

O desejo de Riobaldo, personagem do romance “Grande sertão: Veredas”², de João Guimarães Rosa, de querer “vida própria” e “governada” por si mesmo, vai ao encontro dos desejos dos professores homossexuais com os quais tive a oportunidade de conversar durante a produção da minha pesquisa de mestrado. Vontades, coragem, descobertas, inquietações e experiências. Esses sentimentos surgem nas narrativas dos professores ao falarem de suas vidas e compartilharem suas vivências.

Escrevo este texto influenciado pelas ideias e pelo referencial teórico-metodológico da perspectiva pós-estruturalista e pelas contribuições do filósofo francês Michel Foucault. Tal perspectiva me fez pensar nos modos como nos tornamos sujeitos e nos constituímos em meio aos jogos de verdade. Provocou-me a problematizar as formas pelas quais os professores vão se produzindo e se repensando em suas narrativas.

Neste movimento de escrita, vou “aprendendo a operar com a provisoriidade, com o transitório, com o mutante. Isso está muito longe de significar que ‘vale-tudo’, mas implica praticar, frequentemente, o autoquestionamento” (LOURO, 2004, p. 03-04). Essa perspectiva de pensamento me faz destacar as linguagens e os discursos como práticas recheadas de relações de poder. Leva-me a me preocupar mais com questões e interrogações do que com respostas. Assim, vou aprendendo a enxergar as verdades como construções históricas, movediças e momentâneas, verdades que são desconstruídas, produzidas e ressignificadas a todo o momento.

² Cito o livro “Grande sertão: Veredas”, de João Guimarães Rosa, para dialogar comigo e com os professores ao longo do texto.

Na tentativa de imergir no campo e buscar informações para serem problematizadas, utilizei como estratégia de pesquisa a entrevista narrativa, compreendendo que o caminho metodológico é uma composição, ou seja, ele vai sendo traçado junto com a pesquisa.

Entendo que a composição metodológica adotada por mim não é nova, já foi inúmeras vezes utilizada. Porém, encarei as entrevistas com os professores não apenas como um conjunto de falas isoladas, mas como narrativas de si desses sujeitos, pois narrar um fato não é apenas relatar ou viver o que já passou, “implica um certo sentido do que somos” (LARROSA, 2002b, p. 68), para esses professores e para mim.

Por meio das narrativas, os professores dão um novo significado ao que já viveram e ao seu presente, fazendo uso de palavras para descrever quem eles são, quais experiências os marcaram, o que pensam, o que sentem e como vivem. Fundamentando-se em Larrosa, quando nos envolvemos com as palavras “damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (2002a, p. 21).

Nós, seres humanos, somos contadores de histórias, sujeitos que, individual e socialmente, vivemos e nos relacionamos com vidas relatadas. Trabalhar com as narrativas é, portanto, estudar as formas como os sujeitos experienciam o mundo. As narrativas e a vida vão caminhando juntas e, dessa maneira, o atrativo principal da narrativa como estratégia metodológica é sua capacidade de conduzir os sujeitos a reproduzirem as suas experiências de vida, de forma relevante e cheia de sentido. Assim como Foucault (2012b, p. 21), “suponho, mas sem ter muita certeza, que não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar”. Narrativas recheadas de “fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza” (idem).

Desse modo, a narrativa se constitui como uma modalidade discursiva, na qual as histórias que contamos e as histórias que ouvimos, produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, passam a construir a nossa história, a dar sentido a quem somos e a quem são os outros, constituindo assim as nossas identidades – de gênero, sexual, racial, religiosa, de professor(a), de classe social, de mãe e pai, filho(a), entre outras. Assim, construímos e expressamos a nossa subjetividade com base nas formas linguísticas e discursivas que empregamos nas nossas narrativas (RIBEIRO, SOARES e FERNANDES, 2009).

Acredito que “as entrevistas não permitem dizer *uma* ou *a* verdade sobre as coisas e os fatos, mas podemos considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação” (ANDRADE, 2012, p. 175), mesmo que provisória e parcial, das vivências das pessoas. Sendo assim, exploro as narrativas buscando problematizar as construções históricas, sociais e culturais que conduzem a constituição dos discursos e dos sujeitos.

Nesse sentido, trago para discussão duas questões que apareceram durante as entrevistas com os professores. Primeiramente, trabalho com a questão do armário, o ato de se assumir ou não homossexual e suas consequências, com base nas narrativas dos professores Compadre Quelemém e Medeiro Vaz³. Em seguida, abordo a emergência da internet e a abertura de novas formas de encontro e de relacionamento com o outro baseadas no uso da web.

“Se eu tivesse a cabeça que eu tenho hoje, naquele tempo, eu teria saído do armário”: Ficar ou sair do armário? É preciso escolher?

Em suas pesquisas sobre o armário e as homossexualidades, Eve Kosofsky Sedgwick (2007) aponta que o armário é um regime de controle das

³ Os nomes que adoto para me referir aos professores são fictícios. São nomes inspirados nos personagens do romance “Grande sertão: Veredas”, de João Guimarães Rosa.

sexualidades que busca manter a divisão binária heterossexual-homossexual da sociedade ocidental desde o final do século XIX. O armário é caracterizado por um conjunto de regras nem sempre claras, mas cuidadosamente estabelecidas, que constituem o espaço público como sinônimo e lugar da heterossexualidade, afastando para o âmbito do privado as relações entre pessoas do mesmo sexo biológico. Diz ela:

Ao final do século XIX, quando virou voz corrente – tão óbvio para a Rainha Vitória como para Freud – que conhecimento significa conhecimento sexual e segredos, segredos sexuais, o efeito gradualmente reificante dessa recusa significou que se havia desenvolvido, de fato, uma sexualidade particular, distintamente constituída como segredo (SEDGWICK, 2007, p. 30).

As homossexualidades foram “criadas” em segredo e tiveram suas existências marcadas, em muitos momentos, pela inserção no armário daqueles que demonstrassem interesses por sujeitos considerados iguais anatomicamente. Desse modo, viver no *closet* não é apenas uma escolha pessoal e a decisão de sair dele tampouco depende apenas da coragem ou capacidade de cada sujeito. Em contextos de sociedades homofóbicas e heterossexistas, o ato de “assumir-se” pode ter como consequência a expulsão de casa, a perda do emprego, *bullying* na escola e em casos extremos pode levar à morte. Daí, os principais motivos de, historicamente, grande parte dos homens e mulheres que tinham desejos por pessoas do mesmo sexo viverem as suas sexualidades em segredo. Isso lhes trazia a sensação de serem únicos, ao mesmo tempo em que carregavam o fardo de viver um desejo secreto sem ter a presença do outro para compartilhar temores, sofrimentos e experiências (MISKOLCI, 2009).

Afinal, as identidades sexuais que se distanciam da heterossexualidade devem ficar “guardadas” no armário? Ou o armário deve ser escancarado? Penso que não existe um caminho único que todos/as devam seguir. Cada

um vai produzindo a sua subjetividade, construindo sua existência e sendo atravessado por experiências que se somam à constituição do sujeito. Sendo assim, alguns indivíduos saem do armário e assumem as suas sexualidades não hegemônicas, enquanto outros preferem, ou veem como única possibilidade de vida, continuar vivendo no segredo e na segurança que o armário lhes confere.

Em minhas conversas com os professores, a problemática do armário e do ato de se assumir veio à tona, demonstrando que essas questões ainda estão presentes e são marcantes no cotidiano de muitos sujeitos. Reproduzo a seguir duas narrativas distintas de dois professores. Um narra o momento em que se assumiu homossexual para a sua família, já o outro aponta os conflitos vivenciados pelo fato de viver dentro do armário. Primeiramente, apresento a narrativa do professor Compadre Quelemém, que relata a experiência de assumir a sua homossexualidade para a família:

Eu e minha irmã, o nosso relacionamento sempre foi mil, nós éramos muito unidos. Cheguei em Juiz de Fora e eu contei pra minha irmã: “aconteceu uma coisa, eu acabei de me descobrir. Descobri que eu posso levar uma vida normal independente de ser hétero ou homo. Minha ficha caiu e eu posso levar uma vida normal. A escolha que eu fizer daqui pra frente não vai influenciar na minha vida profissional, na minha vida social, tanto com a minha família quanto com os meus colegas”. Chegando em Juiz de Fora, um final de semana depois, nervoso né, pra saber qual seria a reação da minha irmã e aí eu comentei: “sabe fulano de tal? Aquele meu amigo? Pois é, ele não é meu amigo!”. E ela: “como assim?”. Eu disse: “ele não é apenas meu amigo. Eu tenho uma relação a mais com ele, mais afetiva com ele”. Ela disse: “show de bola!” e eu levei um choque, tava esperando o pior. Eu falei: “eu estou tendo uma relação afetiva com ele e gostaria do seu apoio” e ela respondeu “ah, tranquilo, tô aqui pro que der e vier. O que você precisar de mim...”. E eu pensei: “mas como assim?”. Eu falei com

ela e posteriormente eu falei pra uma tia minha que é mais nova. Eu não entendi a reação dela e questionei “mas porque você reagiu assim?” e ela “uai, você não quis me contar? Você acha que eu não sabia? Eu sempre soube!”. Então essa reação dela quanto à reação da minha tia me surpreenderam e aí eu me senti um pouco mais aliviado porque eu entendi que qualquer problema que eu tivesse com a minha família enorme eu teria um respaldo, um apoio de pessoas que gostavam de mim mesmo. Foi o momento mais marcante pra mim (Professor Compadre Quelemém).

Ao contar para a irmã sobre a sua homossexualidade, o professor Compadre Quelemém enfatizou o movimento de descoberta pelo qual passou, tendo o desejo e a sexualidade como lugar de novas verdades: *“aconteceu uma coisa, acabei de me descobrir”*. Tal descoberta passa pela compreensão e pelo seu conhecimento da existência de múltiplas possibilidades de vivenciar as sexualidades. Assim, ao “descobrir-se” o professor investe no cuidado de si mesmo porque “não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si” (FOUCAULT, 2012a, p. 263), mas esse cuidado passa também pelo “conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições” (FOUCAULT, 2012a, p. 263). Como parte desse número de princípios e regras, podemos destacar a ação de assumir a homossexualidade e a esperada reação negativa dos sujeitos ante esse ato. Porém, no caso do professor Compadre Quelemém, a reação negativa foi substituída pelo apoio e compreensão por parte de sua irmã, atitude que causou surpresa ao professor: *“eu levei um choque, tava esperando o pior”*. Mas por que esperar o pior? Por que esse medo internalizado?

Existe toda uma expectativa de dor, sofrimento, decepção etc. criada pela sociedade heteronormativa em torno do momento da revelação da homossexualidade. Todas essas criações culturais também permitem escapes e ressignificações desse ato de revelar-se, possibilitando que existam

sujeitos que não se incomodem com os desejos sexuais dos outros, como a irmã do professor Compadre Quelemém: *“ah, tranquilo, tô aqui pro que der e vier. O que você precisar de mim...”*. Tal tranquilidade da irmã vai na contramão da reação que o professor esperava que ela pudesse ter, chegando ao ponto dele questionar a atitude dela: *“mas porque você reagiu assim?”* e ela *“uai, você não quis me contar? Você acha que eu não sabia? Eu sempre soube!”*. Assim, podemos pensar que a saída do armário é um momento de desassossego e de tensão que “pode trazer a revelação de um desconhecimento poderoso como um ato de desconhecer, não como o vácuo ou o vazio que ele finge ser, mas como um espaço epistemológico pesado, ocupado e consequente” (SEDGWICK, 2007, p. 35).

A saída do armário pode representar também uma atitude política, um ato de coragem, mas acima de tudo é uma ação de liberdade para o sujeito que se assume. Uma liberdade de si para consigo, que culmina em novas relações consigo mesmo e para com o outro, assim como narra o professor Compadre Quelemém: *“eu me senti um pouco mais aliviado porque eu entendi que qualquer problema que eu tivesse com a minha família enorme eu teria um respaldo, um apoio de pessoas que gostavam de mim mesmo”*. No entanto, “assumir-se não acaba com a relação de ninguém com o armário” (SEDGWICK, 2007, p. 40), uma vez que esse ato sempre será associado ao sujeito homossexual e à homossexualidade, já que a heterossexualidade é tida como “natural” e desejada, ou seja, não precisa ser assumida e os sujeitos heterossexuais não precisam sair do armário e declarar que vivenciam essa sexualidade.

Já outros sujeitos criam na vivência dentro do armário uma possibilidade de existência. Esse é o caso do professor Medeiro Vaz, que em sua narrativa mostra inquietudes a esse respeito:

Viver como vivem certos amigos que eu tenho, que os pais sabem, que a família sabe, isso é um sonho de consumo guardado lá no fundo do baú com um monte de livros em cima, trancado com

cadeado e a chave desse cadeado eu não consigo achar. [...] Quando eu estudava, eu não saí do armário, que era a coisa que eu mais gostaria de ter feito e é a coisa que a grande maioria dos adolescentes fazem. Eles têm muito mais coragem do que eu. [...] Se eu tivesse a cabeça que eu tenho hoje naquele tempo eu teria saído do armário. Hoje, sinceramente eu prefiro deixar do jeito que tá pra ver o que acontece daqui a algum tempo. Eu espero que eu não morra sozinho. É só isso que eu quero, não morrer sozinho. Espero ter alguém do meu lado, eu sinto muita falta disso, falta demais da conta (Professor Medeiro Vaz).

Ao se construir por meio de sua narrativa, o professor Medeiro Vaz fez uma comparação entre a forma com que ele e os amigos lidam com a homossexualidade: *“Viver como vivem certos amigos que eu tenho, que os pais sabem, que a família sabe, isso é um sonho de consumo guardado lá no fundo do baú com um monte de livros em cima, trancado com cadeado e a chave desse cadeado eu não consigo achar”*. Declarar a sua homossexualidade passa a ser “um sonho de consumo”, que ao mesmo tempo se mostra distante, quase impossível de ser realizado, transformado em uma utopia para o professor. Esse “sonho de consumo” coloca em questão o modelo de homossexualidade que é valorizado e, portanto, desejado pelo professor. Em muitas relações, senão na maioria delas, assumir-se é uma questão de intuições ou convicções que se cristalizam e que já estavam no ar por algum tempo (SEDGWICK, 2007). Essas relações “já tinham estabelecido seus circuitos de força de silencioso desprezo, de silenciosa chantagem, de silencioso deslumbramento, de silenciosa cumplicidade” (SEDGWICK, 2007, p. 38). Conviver com amigos que são declaradamente homossexuais e ter exemplos de como se dá o processo de “revelação” não é o suficiente para que o professor Medeiro Vaz faça o mesmo, pois, cada sujeito estabelece a sua própria relação com o armário, podendo inclusive decidir viver a homossexualidade em segredo dentro dele.

A questão da coragem emerge na fala do professor Medeiro Vaz e, para ele, a coragem de verdade é componente essencial para que uma pessoa assuma a homossexualidade: *“Quando eu estudava, eu não saí do armário, que era a coisa que eu mais gostaria de ter feito e é a coisa que a grande maioria dos adolescentes fazem. Eles tem muito mais coragem do que eu”*. Ao se narrar, o professor Medeiro Vaz faz um movimento de voltar em suas lembranças e atitudes da adolescência e associá-las com o que os adolescentes fazem hoje em dia, conduzindo-o a pensar que os sujeitos atualmente têm mais coragem para assumir as suas sexualidades perante a sociedade. Viver no armário ou sair dele nunca são questões que estão fechadas e prontas completamente, estão em constante movimento.

O passar do tempo e a experiência de vida proporcionam ao professor Medeiro Vaz uma reflexão sobre si mesmo diante de uma possível saída do armário em sua adolescência: *“Se eu tivesse a cabeça que eu tenho hoje naquele tempo eu teria saído do armário. Hoje, sinceramente eu prefiro deixar do jeito que tá pra ver o que acontece daqui a algum tempo”*. Tal reflexão aponta a existência de um sujeito que é construído ao longo do tempo, produto de uma série de conhecimentos e experiências sobre a homossexualidade e os possíveis desdobramentos dessa revelação, pois a ideia de se assumir “confronta regularmente a imagem do armário, e sua posição pública sem ambivalência pode ser contraposta como uma certeza epistemológica salvadora contra a privacidade equívoca oferecida pelo armário” (SEDGWICK, 2007, p. 27). O pensamento do professor Medeiro Vaz daqui em diante passa pelo investimento de continuar na “privacidade” proporcionada pelo armário, ao mesmo tempo em que destaca estar aberto a possíveis mudanças derivadas dos acontecimentos que possam surgir daqui a algum tempo em sua vida.

Sair do armário, ficar no armário, dar uma volta e retornar, espiar pela fresta da porta... Tantas possibilidades, tantas maneiras de existir, de viver, de se constituir... “E, o que era que eu queria? Ah, acho que não queria

mesmo nada, de tanto que eu queria só tudo. Uma coisa, a coisa, esta coisa: eu somente queria era – ficar sendo!” (ROSA, 2001, p. 524).

Estando dentro ou fora do armário “as pessoas encontram novos muros que surgem à volta delas até quando cochilam” (SEDGWICK, 2007, p. 22). Muros que nos cercam, nos prendem e nos dão a possibilidade de fuga e resistência, abrindo caminho para que possamos trilhar por novas veredas, numa incansável produção de artes de viver...

Ficar no armário não significa não vivenciar as homossexualidades. Hoje, existem várias formas de vivê-las e de estar no armário, por mais paradoxal que pareça. Nesse sentido, a internet apareceu na pesquisa como uma dessas possibilidades de vivência e produção de saberes sobre as homossexualidades.

“O que eu diria que foi uma grande abertura pra mim em relação à homossexualidade foi o acesso à internet”: A emergência da internet e a produção de homossexualidades

A rede mundial de computadores, mais conhecida como internet, surgiu no final da década de 1960 com finalidades militares durante a Guerra Fria. A partir das décadas de 1970 e 1980, a internet passou a ser utilizada como um importante meio de comunicação por cientistas e pela comunidade acadêmica. Foi a partir da década de 1990 que a internet começou a se expandir e a alcançar a população em geral. Ela passou a ser utilizada por vários segmentos sociais. Os estudantes e as instituições educacionais começaram a lançar mão dessa novidade tecnológica para a realização de trabalhos e pesquisas escolares. Crianças e jovens passaram a frequentar os sites de jogos em busca de diversão e passatempos. As empresas se apropriaram da internet como aliada em campanhas publicitárias e começaram a vender produtos por meio de lojas virtuais. É claro que as salas de bate-papo também são fruto desse inovador mundo digital.

Essas salas, também conhecidas como chats, traçam um novo cenário para os homossexuais, sobretudo, para os que vivem no “armário” ou que são extremamente tímidos. Historicamente indesejadas e excluídas na maior parte dos espaços públicos, as sexualidades que escapam da heterossexualidade “tenderam a se restringir a locais de encontros e espaços reduzidos das grandes cidades, deixando pouca ou nenhuma opção para a maioria que vivia (e vive) em cidades médias, pequenas, na zona rural ou mesmo na periferia das metrópoles” (MISKOLCI, 2009, p. 173). Daí a importância do surgimento da rede para grande parte dos homossexuais.

As possibilidades de estabelecer contato e conhecer pessoas sem exposição conduziu a rede mundial de computadores a um papel de central importância na vida de boa parte desses sujeitos, a ponto de muitos nem conseguirem se imaginar “desconectados” ou fora desse universo virtual. A era da internet parece tê-los libertado da maioria das restrições presentes cotidianamente em suas vidas. O uso dessa tecnologia está intimamente ligado à constituição de contatos e redes de relacionamento que frequentemente se estendem para a vida social (MISKOLCI, 2009).

Dois professores coautores da pesquisa trazem narrativas que apontam a presença da internet na constituição de suas subjetividades. Começo pensando nessa questão com base na fala do professor Joca Ramiro:

O que eu diria que foi uma grande abertura pra mim em relação à homossexualidade foi o acesso a internet. Eu sempre fui muito tímido, até hoje carrego bastante essa timidez. Quando eu era adolescente eu tinha vergonha demais, tinha vergonha de tudo, relacionar com as pessoas era muito complicado pra mim. Mas aos pouquinhos a gente vai vencendo isso na vida né? E venço até hoje. O acesso à internet, isso aconteceu na década de 90 né? Final de 90, 95, 96, 97, foi nesse período mais ou menos. Foi na internet que eu comecei a conversar sobre isso com naturalidade e foi aí que eu passei a me ver. Era um espaço em que eu podia falar a vontade com pessoas anônimas. Houve pessoas que eu conheci em salas de

bate-papo que ficou ali, eu não quis, não rolou. Outras eu encontrei mesmo. E aquilo era muito fácil, eu tinha clareza de que ali eu estava encontrando pessoas que independente de rolar alguma coisa, algum relacionamento, eram cúmplices e era o que eu precisava ter. Então foi importantíssimo pra mim. Diria que naquele momento foi decisivo na minha vida em função de viver a homossexualidade. E de outras formas pela timidez, pelas barreiras, eu estou colocando como timidez, mas talvez fosse um bloqueio mesmo, uma repressão talvez. Foi a internet realmente que me possibilitou abrir caminhos. E nesse processo de internet eu conheci algumas pessoas, umas interessantes e engraçadas e foi indo até que eu tive o primeiro contato com um cara e foi uma coisa muito legal, mágica, muito gostosa. E aí eu falei assim: ‘ah agora não tem jeito mais não!’ Foi uma relação legal que mexeu muito, muito. E eu comecei a direcionar minhas atenções mais pra isso mesmo (Professor Joca Ramiro).

O avanço e popularização do acesso à internet a partir do final da década de 1990 proporcionou o surgimento de novas formas de se relacionar instantaneamente com múltiplas pessoas ao mesmo tempo e em diferentes lugares do mundo. Esse novo meio de comunicação trouxe a possibilidade de expressão de sentimentos, emoções, dúvidas, angústias e a busca de pessoas que vivenciem situações similares, por meio da linguagem escrita. Uma linguagem que, em alguns casos, pode ser caracterizada pelo anonimato e discrição, que ao mesmo tempo cria um espaço de liberdade, no qual assuntos quase proibidos em alguns lugares podem vir à tona, como por exemplo, a homossexualidade (MISKOLCI, 2009). O professor Joca Ramiro expressa isso em sua narrativa: *“O que eu diria que foi uma grande abertura pra mim em relação à homossexualidade foi o acesso a internet. Eu sempre fui muito tímido, até hoje carrego bastante essa timidez”*.

A interação com outros sujeitos que compartilham as mesmas inquietudes na internet propicia um ambiente em que o professor Joca

Ramiro tem a possibilidade de falar sobre a sua homossexualidade “com naturalidade”, ao mesmo tempo em que a rede acaba assumindo a função de um espelho: *“Foi na internet que eu comecei a conversar sobre isso com naturalidade e foi aí que eu passei a me ver”*. Ao se ver nesse espelho, o professor Joca Ramiro faz um trabalho sobre si mesmo, “um trabalho de si para consigo”, uma “elaboração de si para consigo” e uma “transformação progressiva de si para consigo em que se é o próprio responsável por um longo labor que é a ascense” (FOUCAULT, 2010b, p. 16), ou seja, mergulha em um processo de subjetivação. Vendo-se na internet o professor passa a se sentir acolhido, protegido, tem a possibilidade de manifestar seus desejos sem medos e pode conhecer sujeitos “iguais” a ele, que venham a compartilhar dos mesmos sentimentos.

Enquanto a web multiplicou as possibilidades já existentes para relações heterossexuais, para pessoas que buscam se relacionar com outras do mesmo sexo, a rede criou um espaço inédito e extremamente potente para se socializar. Grande parte dessa socialização ocorreu nas salas de bate-papo. Os sujeitos presentes nessas salas assumiram importante papel na experiência que o professor Joca Ramiro teve com a internet: *“Eram cúmplices e era o que eu precisava ter. Então foi importantíssimo pra mim. Diria que naquele momento foi decisivo na minha vida em função de viver a homossexualidade”*. Mais uma vez podemos perceber a importância da presença do outro para a constituição do sujeito, pois, “quanto mais se precisa de um conselheiro para si próprio, mais se precisa, nessa prática de recorrer ao Outro” (FOUCAULT, 2010b, p. 129). O outro pode ser um potencial encontro sexual ou um potencial namorado, mas também pode se tornar cúmplice e “conselheiro” nessa etapa de produção de si e na produção de saberes sobre as homossexualidades.

Richard Miskolci em sua incursão etnográfica em salas de bate-papo gay, voltadas para o público masculino de São Paulo, nos fala que a web também estendeu

o código-território da homossexualidade para mais pessoas nas metrópoles e nos recantos do interior do país. Nestes locais, a maioria jamais quis (ou pôde) se expor de forma a frequentar algum local claramente gay ou lésbico. Estes indivíduos, os quais, pelas razões as mais diversas (geográficas, econômicas, puro e simples preconceito), se consideram “fora do meio”, encontraram na web uma forma de conhecer parceiros e até fazer amizades sem o ônus da exposição de seus interesses eróticos no espaço público. Vista dessa forma, a internet revela a sua dupla face: facilitadora de contatos e constituição de redes, mas mantenedora da imagem dominante do espaço público como sinônimo de heterossexualidade. Se ela, de um lado, permitiu o rompimento do isolamento de homens e mulheres que tendiam a imergir em crises existenciais profundas pela falta de alguém para compartilhar temores, dores e sonhos, de outro, auxiliou a manter a visão dominante de qualquer “meio” compartilhado por homo-orientados seria moralmente duvidoso. Em outras palavras, a internet tomou o lugar dos antigos guetos urbanos ou o “mito” cultural do “meio” e se tornou passagem quase obrigatória para sujeitos que nutrem desejos homoeróticos em sua autodescoberta, contatos sexuais ou amorosos e a criação de redes de apoio (MISKOLCI, 2009, p. 176).

A web acena com a possibilidade de vivenciar os desejos desvinculando-os de estigmas ou marcas, podendo denunciar traços ou comportamentos que remetam à homossexualidade. Promessa cativante e sedutora: inserir-se na rede tornaria possível entrar no “meio gay” como se estivesse fora dele. O acesso individual e oculto ao conhecimento de outras pessoas permite ao sujeito circular por “espaços interditos no cotidiano, espaços quase proibidos, conhecer pessoas, estabelecer redes, tudo aparentemente desvinculado de qualquer contradição com a ordem social dominante” (MISKOLCI, 2009, p. 178), por meio do “distanciamento” proporcionado pela internet.

Entrar na web, conhecer pessoas, estabelecer relações, compartilhar sentimentos e experiências é capaz de provocar uma transformação nos

sujeitos que utilizam essa ferramenta de comunicação. Tal vivência pode conduzir o sujeito a “abrir caminhos”, como nos aponta o professor Joca Ramiro:

Foi a internet realmente que me possibilitou abrir caminhos. E nesse processo de internet eu conheci algumas pessoas, [...] e foi indo até que eu tive o primeiro contato com um cara e foi uma coisa muito legal, mágica, muito gostosa. E aí eu falei assim: ‘ah agora não tem jeito mais não!’.

A internet abre um leque de possibilidades para o encontro de pessoas, seja para a criação de amizades, compartilhamento de inquietações e até mesmo a escolha de parceiros para encontros sexuais e a escolha de parceiros amorosos. Nesse processo, o professor Joca Ramiro teve a oportunidade de conhecer alguns sujeitos: *“E nesse processo de internet eu conheci algumas pessoas, [...] e foi indo até que eu tive o primeiro contato com um cara e foi uma coisa muito legal, mágica, muito gostosa”*. Além das vantagens já expostas, a ação de conhecer alguém pela internet permite um conhecimento prévio estabelecido durante os momentos em que os sujeitos estão se comunicando pela rede. Também permite definir características tidas como importantes no processo de escolha do parceiro no que toca a afinidades, gostos sexuais, características físicas e socioculturais. Tal cuidado talvez tenha sido utilizado pelo professor Joca Ramiro para que o seu *“primeiro contato com um cara”* fosse *“uma coisa muito legal, mágica, muito gostosa”*. Na internet a sexualidade tem o seu espaço ampliado e pode ser vista “como meio de experimentação e autodescoberta” (MISKOLCI, 2009, p. 183), como nos aponta o professor Joca Ramiro. Ao mesmo tempo, esse exercício da sexualidade é realizado sem o sujeito se “expor” fisicamente, o que para muitos soa como um atrativo para o investimento em relacionamentos virtuais.

Assim como o professor Joca Ramiro, o professor Zé Bebelo também teve a internet como aliada durante certo período da construção da sua sexualidade. Ele afirma ter tido a “sua fase de chat” e nos conta como foi esse período:

Acho que todo mundo tem a sua fase de chat, acho que a minha válvula de escape era o chat. Eu entrava porque tinha muita gente pra conversar, pra saber como que acontecia com eles, como que era a relação deles com a família e eu não tinha com quem conversar, eu esperava isso do meu primo entende? Eu não sentia aquela vontade louca de encontrar, de subir pelas paredes, lógico que tem a busca pelo prazer e foi uma sensação prazerosa. É lógico que a gente espera aquilo, mas eu não subia pelas paredes pra conversar com alguém no chat e sair pra encontrar, sabe? Era mais pra saber como aquilo acontecia. Tinha um monte de gente casado, noivo que procurava pra conversar no chat e isso foi dando uma certa estabilidade pra mim porque era a minha válvula de escape trocar ideia. Depois as coisas foram se acertando dentro de mim, eu não tenho que provar nada pra ninguém e fui me consolidando (Professor Zé Bebelo).

Para o professor Zé Bebelo, o uso do chat ao acessar a internet era a sua “*válvula de escape*”, um lugar em que ele podia encontrar pessoas que tivessem em comum os mesmos conflitos e curiosidades, ao mesmo tempo em que exerceria uma espécie de “estágio”, uma preparação, uma busca de conhecimentos acerca das homossexualidades. Um lugar de liberdade e realização, onde ele poderia expressar seus desejos sem medos, pudores ou repressão, lembrando aquilo que Foucault (2010a) chamaria de heterotopia⁴. Desse modo, a internet emerge como uma estratégia de aproximação entre sujeitos que são relegados à exclusão e ao preconceito pela sociedade.

⁴ O filósofo francês chama de heterotopia os contra-espacos, os lugares reais fora de todos os lugares que funcionam em condições não hegemônicas. Penso que a internet também pode assumir o sentido de um contra-espaco, ou seja, uma heterotopia.

A vontade de conversar e de encontrar alguém que compartilhasse as suas experiências também é apontada pelo professor Zé Bebelo: *“a minha válvula de escape era o chat. Eu entrava porque tinha muita gente pra conversar, pra saber como que acontecia com eles, como que era a relação deles com a família e eu não tinha com quem conversar”*. A necessidade de encontrar alguém, como narra o professor Zé Bebelo, para falar e compartilhar de seus desejos – seja para a criação de relações amorosas, combinação de uma “pegação”, fazer amigos ou simplesmente compartilhar dores – faz da internet o mais novo meio de controle e exposição da sexualidade. Desse modo, “ao colocar o sexo em palavras, a rede se distancia das “regras” que marcavam o antigo “meio”, ou seja, o silêncio sobre o que se fazia” (MISKOLCI, 2009, p. 188). Ao trazer o sexo ao discurso, a internet faz também com que os seus usuários ampliem o sentido e o papel da sexualidade em suas vidas e na própria forma como se compreendem e se constituem, ou seja, “tornar-se” homossexual é um aprendizado que é construído na coletividade.

A internet ampliou as possibilidades de contatos amorosos e sexuais, ou seja, da paquera ou “pegação”. Para parte dos sujeitos homossexuais, a web se apresenta como um dos poucos lugares de sociabilidade em que é possível “expressar os seus desejos, conhecer pessoas em situação similar e não arriscar ser repreendido ou humilhado por seus anseios” (MISKOLCI, 2009, p. 184). Ao mesmo tempo, a web é uma importante aliada que favorece o encontro de diferentes sujeitos e homossexualidades, que juntos acabam construindo coletivamente saberes sobre o que vem a ser o sujeito homossexual. O professor Zé Bebelo passou por essa situação e traz uma narrativa nesse sentido:

Eu não sentia aquela vontade louca de encontrar, de subir pelas paredes, lógico que tem a busca pelo prazer e foi uma sensação prazerosa. É lógico que a gente espera aquilo, mas eu não subia

pelas paredes pra conversar com alguém no chat e sair pra encontrar, sabe? Era mais pra saber como aquilo acontecia.

Uma fala que nos convida a pensar na vontade de saber (FOUCAULT, 1988), um desejo de conhecer o outro e a si mesmo. Nesse sentido, para que esse movimento ocorra, é preciso uma dobra, pois, “para conhecer-se a si mesmo” é “preciso dobrar-se sobre si” (FOUCAULT, 2010b, p. 63), ser receptivo, abrir-se para essa experiência, abrir-se para algo que tem que ser aprendido.

Tal abertura foi proporcionando ao professor Zé Bebelo uma compreensão e produção de si, chegando ao ponto dele poder afirmar: *“Depois as coisas foram se acertando dentro de mim, eu não tenho que provar nada pra ninguém e fui me consolidando”*. Os modos de constituição de si são processos gradativos, que se dão aos poucos e que não cessam. A abertura do professor Zé Bebelo em se aventurar em seu próprio ser abre caminhos para a elaboração de um conhecimento de si somado ao conhecimento fruto da relação com o outro, pois “é absurdo ignorar a si mesmo quando se aspira a conhecer tudo o mais” (FOUCAULT, 2010c, p. 155).

A atraente promessa da rede continua a ser de um meio individual (que pode se expandir para um meio coletivo), autônomo e secreto de busca de uma vida melhor, com amigos, casos, amores ou simplesmente um espaço de fuga para dividir tristezas, decepções e se sentir menos só em seus dilemas, experiências e confrontos cotidianos com uma ordem social que não reconhece e não abre espaço para os seus desejos (MISKOLCI, 2009).

A rede não só abriu a possibilidade de expansão do armário. Ela também pôde resignificá-lo e transformá-lo ao disponibilizar novas oportunidades e alternativas de socialização entre diferentes sujeitos, vivências impensáveis para as gerações anteriores à popularização da internet. Até mesmo a “solidão dos que desejam pessoas do mesmo sexo não é a mesma, já que podem compartilhá-la reconhecendo sua não

excepcionalidade e diminuindo seu sofrimento” (MISKOLCI, 2009, p. 188). A rede oferece ao sujeito a oportunidade de reflexão e conhecimento de si mesmo por meio da interação com o outro, em que o ato de “conhecer-se é conhecer o verdadeiro. Conhecer o verdadeiro é liberar-se” (FOUCAULT, 2010b, p. 189). Um liberar-se que passa pela ciência de que existem múltiplas formas de se vivenciar as sexualidades que culminam numa experiência de produção de si.

Algumas considerações longe de serem finais...

As temáticas discutidas neste texto têm em comum uma questão norteadora: a constituição das homossexualidades. Ao problematizar a ação de ficar ou sair do armário e a emergência da internet, quis mostrar como as homossexualidades vão se constituindo e constituindo sujeitos.

Ao longo de suas narrativas, os professores denunciam que estão imersos em jogos de verdade e subjetividades, “jogos do verdadeiro e do falso através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, ou seja, como podendo e devendo ser pensado” (FOUCAULT, 2012c, p. 190). Assim, eles revelam que estão em um mundo organizado, um mundo que tem os seus saberes sobre as homossexualidades, sobre o que é sujeito nessa organização. Esses saberes estabelecem as formas como eles lidam consigo mesmos e com os lugares que ocupam. Tal organização expõe uma homossexualidade que é sempre racionalizada, fazendo com que os professores pensem nas maneiras como eles se comportam e agem em diferentes espaços. Dessa forma, a homossexualidade passa a exigir uma racionalidade de si, um incômodo, um pensar e um inquietar-se consigo mesmo. Assim, os sujeitos se veem vivenciando uma experiência de (des)subjetivação com base em suas inserções nos jogos de verdade, nas relações de poder e nas formas de relação consigo mesmos e com os outros.

Referências

ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa resignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Organizadoras). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012, p. 173-194.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 19ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *El cuerpo utópico: Las heterotopias*. 1ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2010a.

_____. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. Edição estabelecida sob a direção de Francois Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. Tradução: Márcio Alves da Fonseca e Salma Annus Muchail. 3ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, M. B. (organização, seleção de textos e revisão técnica). *Ditos e Escritos, volume V: Ética, sexualidade, política*. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a, p. 258-280.

_____. Uma estética da existência. In: MOTTA, M. B. (organização, seleção de textos e revisão técnica). *Ditos e Escritos, volume V: Ética, sexualidade, política*. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b, p. 281-286.

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: MOTTA, M. B. (organização, seleção de textos e revisão técnica). *Ditos e Escritos, volume V: Ética, sexualidade, política*. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012c, p. 187-211.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. 2002a, nº 19, p. 20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf> Acesso em: 26/07/2012.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002b, p. 35-86.

LOURO, G. L. Conhecer, pesquisar, escrever... In: V Anped Sul, 2004. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/12_11_02_CONHECER,_PESQUISAR,_ESCREVER.pdf> Acesso em 10/02/2013.

MISKOLCI, R. O armário ampliado – notas sobre sociabilidade homoerótica na era da internet. In: *Revista Gênero*, v. 9, n. 2, 1º sem. Niterói: EdUFF, 2009, p. 171-190.

RIBEIRO, P. R. C.; SOARES, G. F.; FERNANDES, F. B. M. A ambientação de professores e professoras homossexuais no espaço escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 183-211.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. 20ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, Campinas – SP, v. 28, Dossiê Sexualidades Disparatadas, 2007, p. 19-54. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>> Acesso em: 24/07/2013.

Recebido em abril de 2016.

Aprovado em agosto de 2016.

O ensino da sexualidade em um componente curricular específico: regulações e escapes

Suse Mayre Martins Moreira Azevedo¹

Marcos Lopes de Souza²

RESUMO

Este trabalho analisa os princípios que norteiam as práticas educativas em um componente curricular destinado ao ensino da sexualidade. A pesquisa foi desenvolvida em escolas municipais de Jequié-BA, local em que há uma disciplina nomeada Educação para Sexualidade compondo a parte diversificada da matriz curricular dos anos finais do ensino fundamental. O estudo foi realizado com 11 professoras que lecionam essa disciplina em nove escolas distintas. Para a produção dos dados, utilizou-se entrevistas semiestruturadas. Quanto aos propósitos, a disciplina tem se pautado na vigilância dos adolescentes em relação ao sexo, negando os debates que envolvem as práticas sexuais, regulando os desejos e enfocando a correção dos pensamentos e atitudes relacionados à gravidez na adolescência e à transmissão de doenças sexualmente transmissíveis. No entanto, discussões sobre gênero e diversidade sexual têm mobilizado as práticas de algumas docentes, apontando novas reconfigurações do ensino da sexualidade nesses espaços educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Sexual. Ensino Fundamental. Práticas Educativas.

Teaching sexuality in a specific curriculum component:

Regulations and escapes

¹ Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié, Bahia, Brasil. *Email:* susiazevedo13@hotmail.com

² Doutorado. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié, Bahia, Brasil. *Email:* markuslopessouza@gmail.com.

ABSTRACT

This paper analyses the principles which guide educational practice in a sexuality education oriented curriculum component. The research was conducted in municipal schools of Jequié (State of Bahia), where there is a course called Education for Sexuality, which is included in the diversified part of the curriculum matrix of the last grades of primary education. This study was conducted in partnership with eleven teachers from nine different schools. In order to produce the data, semistructured interviews have been used. Regarding its purposes, the course has been based on surveillance of adolescents in relation to sex, denying the debates that address sexual practices, regulating desire and focusing on the correctness of thoughts and attitudes related to pregnancy in adolescence and the transmission of STDs (sexually transmitted diseases). However, discussions about gender and sexual diversity have mobilized some teachers' practices, pointing toward new reconfigurations to teach sexuality in these educational spaces.

KEYWORDS: Sexual Education. Primary Education. Educational Practices.

Introdução

Na abordagem das temáticas envolvendo gênero e sexualidade, a escola ocupa um espaço importante, mesmo havendo formas de controle dessa discussão. Todavia, ela não é o único lugar em que se veiculam informações e se promovem reflexões e discussões sobre sexualidade. É importante entender que não cabe somente aos gestores e/ou professores a decisão de abordar ou não questões relacionadas à sexualidade na escola, pois elas circulam dentro e fora da sala de aula.

As pesquisas sobre a abordagem de gênero e sexualidade na escola mostram a presença de um discurso biológico, higienista e sexista, desenvolvido, sobretudo, pelos professores de Ciências e Biologia. Esse discurso gira em torno das possíveis consequências do exercício da sexualidade: as doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez não planejada e o aborto. Dessa forma, essas abordagens restringem as

discussões ao âmbito anatômico-fisiológico e prescritivo, produzindo, muitas vezes, medo, e desvinculando a sexualidade do prazer (ALTMANN, 2003).

Trabalhar com essas questões ainda colocam o professor diante de vários desafios, como a insegurança e a formação limitada, além da necessidade de uma aprendizagem eficaz e significativa para os alunos e a opção de educação sexual que as famílias desejam para seus filhos. É importante que haja uma maior discussão entre os estudiosos da área e também os docentes das escolas sobre a abordagem da sexualidade no espaço educativo.

Nessa perspectiva, este artigo é fruto de uma pesquisa realizada no município de Jequié, na Bahia, local em que as escolas municipais apresentam na parte diversificada de sua matriz curricular uma disciplina intitulada Educação para Sexualidade, ministrada nos 8º e 9º anos do ensino fundamental. A ideia de implantação da disciplina surgiu ao se perceber a necessidade de um espaço próprio para essas discussões que, muitas vezes, não aconteciam transversalmente.

Portanto, este estudo se pautou no seguinte questionamento: quais princípios/ideias norteiam as práticas educativas das professoras que ministram a disciplina Educação para Sexualidade? Esta pesquisa é relevante, pois permite compreender as discussões sobre sexualidade propiciadas em um espaço específico destinado a essa temática, uma questão ainda não aprofundada na literatura específica, além de trazer elementos que auxiliam na reavaliação desse componente curricular e na formação de professores que trabalham com essas discussões.

Olhares sobre sexualidades

Segundo Foucault (1988), há uma produção e regulação da sexualidade por meio do dito e do não dito, configurando-se como uma rede heterogênea existente entre vários elementos discursivos e não discursivos. As suas ideias contribuem para pensar a sexualidade em uma perspectiva que

relaciona o desejo e o poder. Para o autor, “o prazer se difunde através do poder cerceador e este fixa o prazer que acaba de desvendar” (FOUCAULT, 1988, p. 52).

Ao falar sobre a interdição da linguagem referente à sexualidade desde o século XVI até o século XIX, Foucault (1988) observou não como o discurso sobre a sexualidade se apagou, mas como ele se deslocou e se rearticulou com base na confissão (veiculada pelo cristianismo) em que as condutas proibidas eram nomeadas, classificadas, hierarquizadas, sendo posteriormente controladas também pela medicina e psiquiatria. Para o autor, houve uma explosão discursiva e, com isso, o controle das enunciações (o que se diz, quem diz e onde se diz) em relação à sexualidade. Nos seus dizeres: “[...] estamos muito longe de haver constituído um discurso unitário e regular da sexualidade; talvez não cheguemos nunca a isso e, quem sabe, não estejamos indo nessa direção” (FOUCAULT, 1998, p. 67).

Ainda para Foucault (1988), a explosão discursiva dos séculos XVIII e XIX promoveu duas mudanças. A primeira delas se refere ao fato da monogamia heterossexual se deslocar do centro das atenções, falando-se menos dela, pois o dito “casal legítimo” é visto como norma e não se interpela, tendo, portanto, o direito à discricção. O segundo, por sua vez, trata-se de questionar a sexualidade das crianças, dos loucos, dos criminosos e dos chamados sodomitas. Essas sexualidades periféricas, como mencionou o autor, passam a atrair maior atenção e o controle sobre elas aumenta.

Com os estudos *queer*, passou-se a questionar os pressupostos normalizadores da sexualidade, alegando-se que a sociologia não se desvencilhou das naturalizações e de alguns essencialismos. *Queer* é uma expressão da língua inglesa, traduzida como “estranho” e também é uma forma de ridicularizar gays e lésbicas. Ao assumir o termo *queer*, pretende-se contestar a normatização, normalização e desarranjar as certezas (LOURO, 2004).

A Teoria *Queer* desafia a Sociologia a não mais estudar apenas os que rompem as normas (o que redundaria nos limitados estudos de minorias) nem apenas os processos sociais que os criam como desviantes (o que a teoria da rotulação já fez com sucesso), antes focar nos processos normalizadores marcados pela produção simultânea do hegemônico e do subalterno (MISKOLCI, 2009, p.170-171).

Um dos maiores esforços desses estudos reside no questionamento da heteronormatividade, pensamento que define o modelo heterossexual como único e verdadeiro, sendo toda identificação ou prática distante disso colocada em uma condição de subordinação, inferioridade, situada à margem da sociedade, quando não é eliminada. Assim, esse referencial pretende desconstruir o argumento de que a sexualidade segue um curso natural.

De acordo com Butler (2000), a produção do sexo é vinculada às práticas discursivas que se constituem como normas regulatórias, continuamente reiteradas e reproduzidas para a nomeação, diferenciação e controle dos corpos. Por outro lado, a reiteração indica a não conformidade dos corpos e, portanto, suas resistências, fugas e escapes. O que foge às normas é compreendido como abjeto, sem a condição de sujeito e, portanto, vive no lugar do “inabitável”.

Assim, quem ousa se comportar fora dessa norma é discriminado, e a escola é um espaço muito citado nos trabalhos pesquisados como mantenedora das atitudes discriminatórias e das desigualdades de gênero e de sexualidade. Para Louro (1997), a escola é alvo de atenção de religiosos, do Estado e das famílias, constituindo-se como necessária para a formação de pessoas, ao mesmo tempo em que se desloca a importância de outros espaços formadores. Mesmo não sendo o único espaço formador em que jovens ouvem e falam sobre gênero e sexualidade, a escola pode trabalhar com essas temáticas sem reforçar tabus, preconceitos, medos ou estereótipos.

Para trabalhar com as diferenças, a escola precisa oportunizar outras discussões envolvendo a sexualidade, a exemplo das múltiplas expressões de gênero, incluindo a travestilidade, a transexualidade e também a diversidade sexual.

É importante promover uma mudança na forma como a escola lida com as questões de gênero e de diversidade sexual. Rosistolato (2009) afirmou que o investimento público para realização de trabalhos nessa área é uma tentativa de disseminar um controle da sexualidade e uma mudança nas representações das adolescentes em relação às suas vivências sexuais. De acordo com o autor, os professores acreditam que o trabalho de orientação sexual deve “guiar” o amadurecimento dos jovens e que é necessária uma mudança de comportamento. O discurso da necessidade de mudança revela um juízo de valor e uma visão de que esses jovens estão a todo instante se equivocando em relação à sexualidade e que esses “erros” precisam ser corrigidos. Diante disso, é importante que as intervenções desenvolvidas nas escolas evitem as prescrições e busquem a construção da autonomia dos discentes (ALTMANN; MARTINS, 2009).

Para Maia (2010), uma das finalidades da educação sexual é a emancipação das pessoas, fomentando discussões sobre múltiplas questões, como relacionamentos, repressão sexual, prazeres e dificuldades relacionadas ao sexo e desenvolvendo valores como o respeito à diversidade de gênero e sexual e aos direitos humanos. O autor destaca que é notório na história o caráter repressivo e a visão meramente técnica da educação sexual, que precisa ser questionada.

Nesse contexto, considera-se o que disse César (2009) sobre a dificuldade da escola em abordar questões ligadas à orientação sexual, sobretudo no que tange à homoafetividade e sobre o possível questionamento ao seu sistema heteronormativo. Para a autora, apesar de algumas experiências educacionais terem definido que questões sobre a homossexualidade requerem uma abordagem específica a respeito da

diversidade sexual, o esforço para colocar perguntas sobre a heteronormatividade permanece um grande desafio ainda não contemplado.

Diante da importância da abordagem da sexualidade no espaço escolar, nessa pesquisa, buscou-se analisar os princípios básicos que norteiam o trabalho com a disciplina Educação para Sexualidade desenvolvida em escolas municipais de uma cidade do interior da Bahia.

Percurso metodológico

Esta pesquisa se configura como qualitativa, pois intenciona compreender as ideias e pensamentos de um grupo de professoras sobre o ensino da sexualidade, considera relevante a comunicação das participantes com a pesquisadora e valoriza as subjetividades (FLICK, 2009).

Este trabalho foi realizado em escolas da rede municipal de ensino da cidade de Jequié, na Bahia, que apresentavam em seu currículo a disciplina Educação para Sexualidade. Essa disciplina foi incluída na parte diversificada do currículo do ensino fundamental, especificamente para as turmas do 8º e 9º ano, por meio de uma orientação do Conselho Municipal de Educação. A inclusão de uma disciplina na matriz curricular do ensino fundamental nas escolas municipais foi feita com base no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), alterado pela Lei nº12.796 de 2013. A nova redação do artigo 26 diz:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013, p. 2).

Diante disso, o Conselho Municipal de Educação aprovou, em 2004, a referente disciplina como parte do núcleo diversificado do currículo, porém

respeitando a autonomia da Unidade Escolar na escolha desses componentes. A implantação da disciplina foi estimulada pelo Gapa (Grupo de apoio à prevenção da Aids), que realizou no município um projeto piloto envolvendo três escolas da rede municipal, objetivando a prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/aids.

Após um levantamento do perfil geral das 20 professoras³ ministrantes da disciplina Educação para Sexualidade nas 15 escolas municipais com esse componente curricular, por meio de um formulário, foram selecionadas 11 delas. Para a escolha, buscou-se atender aos seguintes critérios: o aceite da professora em participar da entrevista; a escolha professoras com diferentes tempos de atuação na disciplina, incluindo aquelas com maior tempo; a diversificação do número de escolas investigadas e a busca por professoras com diferentes formações, não se restringindo àquelas licenciadas em Ciências Biológicas. A constituição dos dados desta pesquisa foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com 11 docentes (dez professoras e um professor), na época da pesquisa (final de 2012 e início de 2013).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Neste trabalho, optou-se pela entrevista. Iniciou-se o trabalho de campo sabendo da importância de adquirir a confiança das entrevistadas, pelo fato de que falaríamos sobre o trabalho de sexualidade desenvolvido na escola e seria importante que elas não se sentissem avaliadas e nem obrigadas a falar apenas o que acreditavam que desejassem saber.

Nesta investigação, adotou-se um roteiro prévio com algumas questões (18 no total) para nortear a entrevista, contudo, outros questionamentos surgiram ao longo de cada entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas

³Ao averiguar o número de docentes que ministram a disciplina Educação para Sexualidade, constatou-se que havia 19 mulheres e 1 homem. Usaremos a flexão de gênero no feminino ao se falar do grupo, mesmo havendo um professor. Essa forma de linguagem não quer mostrar uma inversão, mas perturbar as padronizações, já que historicamente, o feminino foi invisibilizado.

com o consentimento das participantes e, posteriormente, transcritas e analisadas. Com o intuito de garantir o anonimato das entrevistadas, elas foram identificadas com nomes fictícios.

A análise desta pesquisa foi feita em torno de dois eixos. No primeiro, é apresentado um perfil geral das docentes, a fim de esmiuçar a área de formação, a idade, o tempo de atuação docente, a relação com a disciplina Educação para Sexualidade, entre outros elementos que as caracterizassem. No segundo, apresentam-se e discutem-se as intencionalidades das educadoras ao ensinar sexualidade na escola. As discussões desses eixos foram feitas com base em referenciais pós-críticos que discutem a sexualidade, especialmente, Michel Foucault e Guacira Lopes Louro.

Quem são as professoras entrevistadas?

O Quadro 1 traz um perfil geral das professoras entrevistadas. Essas 11 professoras eram de nove escolas distintas, sendo que duas escolas tinham duas professoras (Gaia e Astéria). Das 11 docentes, cinco tinham entre 30 e 40 anos, quatro mais de 40 anos e duas entre 20 e 30 anos, evidenciando uma diversidade de faixa etária. Sobre o tempo de profissão, a maioria (nove) tinha entre 10 e 20 anos e havia duas com menos de dez anos de profissão. Em geral, eram professoras com vivências na área educacional.

Entre as 11 professoras, uma ainda estava se graduando em Pedagogia e entre as demais, a maior parte (seis) era licenciada em Ciências Biológicas e as outras quatro tinham formações distintas: Pedagogia, Química, Letras e História. Houve predomínio de professoras da área de Ciências Biológicas, evidenciando uma ideia muito disseminada no espaço escolar, mas ainda pouco contestada, de que a docente de Ciências e/ou Biologia é a “mais bem” preparada para trabalhar com sexualidade na escola, o que já foi apontado em outras pesquisas como a de Altmann (2003) e Silva e Megid Neto (2006). No entanto, é relevante perceber movimentos de ruptura, já que havia professoras de outras áreas trabalhando com sexualidade.

Quadro 1: Perfil geral das professoras entrevistadas.

Docente	Idade	Formação	Especialização	Tempo de profissão	Outras disciplinas lecionadas	Tempo na disciplina
Afrodite	47	Biologia	Educação Ambiental	14 anos	Ciências	8 anos
Astéria	36	Biologia	Ensino de Ciências	12 anos	Ciências	8 anos
Circe	41	Biologia	Ensino de Biologia e Ecossistema Caatinga	10 anos	Ciências	6 anos
Eros	25	Pedagogia (em curso)	_____	1 ano	Educação Religiosa, Educação Física e Educação Artística	1 ano
Gaia	31	Química	Ensino de Ciências e Gestão e Educação ambiental	12 anos	Inglês	1 ano
Hebe	32	Letras	Educação Especial	12 anos	Língua Portuguesa e Ciências	8 anos
Héstia	24	História	Metodologia do Ensino Superior (em curso)	5 anos	Cultura Afro-brasileira	1 ano
Reia	38	Biologia	_____	19 anos	Ciências	8 anos
Teia	38	Biologia	Ciências Biológicas e Gestão e Educação Ambiental	18 anos	Ciências	4 anos
Tessala	43	Biologia	Educação Especial	20 anos	Ciências e Matemática	6 anos
Tetis	51	Pedagogia	Metodologia do Ensino Superior e Gestão e Planejamento Escolar.	15 anos	_____	1 ano

Fonte: Dados da pesquisa.

Todas as professoras graduadas concluíram o curso a partir de 1999, evidenciando uma formação superior recente, nos últimos 15 anos. Das dez professoras graduadas, nove eram especialistas em alguma área da

educação, porém nenhuma se especializou em sexualidade. Destaca-se o número expressivo de professoras que continuaram seus estudos após a graduação.

Sobre a jornada de trabalho, a maioria (sete) trabalhava 40 horas semanais, duas 20 horas e outras duas 60 horas semanais. Como relatado anteriormente, todas as professoras trabalhavam com a disciplina Educação para Sexualidade, porém uma lecionava apenas esse componente curricular (Tetis). A disciplina de Ciências era ministrada por sete das onze professoras. Sete outras disciplinas tiveram uma citação: Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Educação Física, Educação Artística, Educação Religiosa e Cultura Afro-brasileira. Observa-se também que a disciplina específica da docente está relacionada à sua formação, por isso, há um predomínio de Ciências, contudo Gaia era licenciada em Química e lecionava Inglês. De qualquer forma, em geral, a professora da disciplina Educação para Sexualidade não trabalhava exclusivamente com essa temática, mas com outro(s) conhecimento(s).

Do total de entrevistadas, seis lecionavam a disciplina Educação para Sexualidade há mais de seis anos, inclusive, algumas trabalhavam com esse componente curricular desde a sua implantação, sem interrupções (Afrodite, Astéria, Hebe e Reia). Uma professora lecionava a disciplina há quatro anos e quatro lecionavam a disciplina pela primeira vez.

Das 11 professoras, quatro (Astéria, Hebe, Reia e Tessala) fizeram o curso oferecido pelo Gapa, já mencionado no percurso metodológico, seis fizeram cursos pontuais promovidos pela Secretaria Municipal de Educação nos primeiros anos da disciplina (Astéria, Gaia, Hebe, Reia, Teia e Tessala), duas fizeram um curso de extensão em diversidade de gênero e sexual promovido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (Afrodite e Hestia) e três não fizeram nenhum curso relacionado à sexualidade (Circe, Eros e Tetis). Em síntese, a maior parte das professoras (oito) participou de algum espaço formativo em que se discutiu sobre sexualidade, mesmo que tenha sido pontualmente. Entretanto, essa

formação não ocorreu durante a graduação, mas em momentos posteriores. Neste ínterim, Nardi e Quartiero (2012) apontaram a importância de ampliar esses espaços formativos debatendo com o corpo docente sobre os medos e os receios de se trabalhar com essa temática na escola, sobretudo quando se refere aos posicionamentos dos familiares e às convicções religiosas.

Os propósitos das professoras ao trabalhar com a disciplina Educação para Sexualidade

Em relação ao entendimento das professoras sobre a disciplina, a questão de orientar as alunas é sempre muito presente nas suas colocações quando falam do objetivo do seu trabalho, havendo uma preocupação pela dita “*desconstrução*” das ideias que as alunas trazem. Porém, a ideia de “*desconstrução*” citada pelas entrevistadas tem uma conotação diferente daquela empreendida por Jacques Derrida, que busca desmantelá-la e reinscrevê-la, isto é, não destruí-la, mas dar-lhe uma estrutura e funcionamento diferentes. Para as entrevistadas, a “*desconstrução das ideias*” evidencia o fato de que as estudantes trazem informações e atitudes equivocadas, que precisam ser corrigidas.

[...] eu acho que a parte do “oba-oba”, eles aprendem lá fora... mas já que eles aprendem o “oba-oba” lá fora, como eu falei, de uma maneira deturpada, quando eles veem realmente como é a coisa, entendeu, aí pra a gente é um ponto positivo (AFRODITE, grifo nosso).

[...] então tem uns que já estão além do esperado pra a idade, e eles querem ver coisas assim, que às vezes eu tenho que consertar, que estão equivocadas. Tenho que tentar falar de maneira simples, pra eles, que aquilo ali tá errado... (ASTÉRIA, grifo nosso).

A referência às conversas sobre sexo citada pela entrevistada como “oba-oba” reforça os interditos em relação ao sexo a partir do momento em que não se diz o que é, mas sinaliza como algo errado e que precisa ser esclarecido. Crianças e adolescentes são vistos como sem sexo e, portanto, como retratou Foucault (1988), isso é motivo para interditá-lo e proibir de se falar dele.

Ao mesmo tempo, também se pretende adiar a sexualidade para uma fase posterior, de preferência, a adulta. Nos dizeres de Louro (2000):

É preciso manter a "inocência" e a "pureza" das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. (LOURO, 2000, p. 20).

Ao falar sobre sexualidade no currículo, Silva (2001) afirmou que se preocupa em incluí-la como uma questão de informação certa ou errada, sendo relevante falar sobre sexualidade associada a uma pedagogia *queer*, não objetivando incluir no currículo informações *corretas* sobre a sexualidade. Com essa perspectiva, pretende-se questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem o que é correto e incorreto, moral e imoral, normal e anormal.

*Eu gosto porque assim, eu acho que temos contribuído pra diminuir questões, riscar a escola, que **antigamente muito aluno fazia, assim, rabisco de órgãos sexuais, escreviam palavrões e a gente tem observado que de quando essa disciplina foi implantada, isso tem diminuído bastante**, e nas séries finais, a gente não vê isso, nas séries finais onde a gente trabalha, a gente não vê, então vê mais nas séries iniciais, que não têm a disciplina. A gente vê que os meninos são assim, falam mais de questões sexuais do que os de meninos da sétima e oitava, porque eles têm oportunidade de*

falar durante a aula, e os alunos das séries iniciais manifestam isso em paredes, falam palavrão, riscam cadeiras. Então, eu gosto porque os alunos precisam (ASTÉRIA, grifo nosso).

Essa última fala novamente reforça a questão da incitação ao discurso citada por Foucault (1988), ao dizer que em relação e a propósito do sexo houve a explosão discursiva definindo onde e quando era possível falar dele, havendo um estabelecimento de que se podia falar de sexo entre educadoras e alunos com tato e descrição. Para Astéria, ao dar voz aos adolescentes para falarem sobre sexualidade, é possível que eles não se manifestem por meio dos chamados rabiscos dos órgãos sexuais ou dos ditos “palavrões” nos banheiros ou carteiras.

Percebe-se também, ao se falar sobre os objetivos da disciplina, a necessidade de desvincular o sexo da sexualidade, como se eles fossem coisas independentes, e essa ideia esteve presente nos discursos de várias professoras *“quando falamos que somos professoras da disciplina, eles pensam que vamos falar de sexo”* (HÉSTIA, REIA, ASTÉRIA).

[...] a primeira ideia que eles têm da disciplina é que você vai falar de sexo, a ideia que ele tem é que você vai ensinar ele a transar. É impressionante isso! Por isso a necessidade de nós trabalharmos esses dois conceitos primeiro: o que é sexo e o que é sexualidade, pra que ele não se decepcione com a disciplina, porque se você não mostrar pra ele o que é sexo e o que é sexualidade e porque você vai trabalhar essa disciplina, ele leva a ideia de que ele vai aprender a transar (–TÉTIS, grifo nosso).

Para algumas entrevistadas, quando se reportam à sexualidade *“eles querem levar pro outro lado”* (GAIA), querem falar sobre sexo, algo que para elas deve ser mantido intimamente ou “entre quatro paredes”. Conforme Louro (2000), a escola reiterou o sexo como algo individual e particular, que só pode ser confidenciado a alguém muito próximo, negando sua dimensão

social. No espaço da escola, buscou-se desviar a atenção dos estudantes em relação ao sexo.

Da mesma forma, muitas educadoras têm receios de, ao falar sobre sexo, estarem incentivando as estudantes a praticá-lo, o que, para alguns valores socioculturais, em especial, os judaico-cristãos, seria desviá-los. Conforme esses valores, há uma idade, pessoa, momento e local certos para se iniciar sexualmente. Quando isso não é cumprido, vem toda uma avalanche de preconceitos e estigmatizações (FIGUEIRÓ, 2010).

Uma das intencionalidades da disciplina, conforme as entrevistadas, é a preocupação em corrigir algumas ações dos estudantes, especialmente, no que se refere à gravidez na adolescência e ao contágio por doenças sexualmente transmissíveis/aids, pois ambos podem ter consequências para os adolescentes.

*Acho que é a orientação... orientação sexual, eu acho, voltado mais mesmo pra o planejamento familiar... pra saber, né, o que eles querem da vida, o que é... **mais próximo justamente à orientação mesmo, tanto em relação à sexualidade tanto à gravidez não planejada e às DST's** (CIRCE, grifo nosso).*

*[...] mas antes era assim, a gente trabalhava, trabalhava, e a gente via que ainda acontecia tanta gravidez na adolescência. Parecia que tava colocando água no cesto, como o povo fala, mas agora não, **melhorou muito, muito**. Hoje tá aparecendo mais gente da quinta e sexta série grávida, do que da sétima e da oitava (REIA, grifo nosso).*

Essa mudança de pensamento e atitude relacionada à gravidez, tão almejada pelas educadoras ao trabalharem questões referentes à sexualidade na escola, é vista como uma meta a ser cumprida, inclusive, sua redução é entendida como um efeito positivo. Nessa direção, o uso do

preservativo é apontado como o caminho correto e seguro e aqueles que não o seguem cometem um grande erro, conforme as entrevistadas.

*Não, eu acredito que, assim, alerta... mesmo que eles façam, mas eles fazem sabendo... quando eu concluo as atividades, eu percebo que eles estão sabendo, então assim, **se eles cometerem o erro de fazer sexo sem camisinha, eu sei que eles sabem... não é uma coisa por falta de conhecimento**(HEBE, grifo nosso).*

Altmann (2009) e César (2009) destacaram que o discurso da sexualidade na escola está centralizado na ideia da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e no controle da gravidez na adolescência, favorecendo um entendimento do sexo como perigoso, associado à contaminação por doenças e enfatizando a correção e normatização das práticas sexuais. Por outro lado, pouco se questiona sobre as múltiplas maneiras de se viver os prazeres e de lidar com situações de vulnerabilidade (MEYER, KLEIN, ANDRADE, 2007).

Apesar desses enfoques, algumas questões abordadas na disciplina Educação para Sexualidade têm escapado disso, como a abordagem das questões de gênero, masturbação, homossexualidade, homofobia e relacionamentos (ficar e namorar), apresentadas nos relatos de algumas entrevistadas.

*[...] quando a gente trata dessa temática, mesmo de homossexualidade, os meninos dão um show, claro que sempre tem um ou outro que vem ainda com aquela construção de homossexualismo, usando ainda o termo homossexualismo. Aí a gente mostra que é um termo que está em desuso[...] **eu não tenho problema nenhum em trabalhar principalmente esses temas polêmicos, sobre aborto, esse temas que vêm surgindo, essa questão mesmo de casamento gay, [...]**(TEIA, grifo nosso).*

[...] eles quiseram até porque tem um aluno na escola que é um homossexual assumido e aí os outros alunos questionam assim “mas ele é tão novo, por que...” Porque o menino tem quatorze anos, então eles quiseram que a gente trabalhasse até o menino também, porque ele fala assim: “Ah, tem gente que acha que é “sem vergonhice”. Aí eu tô fazendo todo esse trabalho, entendeu? Com o material do curso, pra eles mesmos verem que não é, assim, “sem vergonhice”. Tem todo esse trabalho (HÉSTIA, grifo nosso).

Geralmente, quando surgem discussões a respeito da homossexualidade na escola, elas são sempre vistas como algo à parte da sexualidade, em que a abordagem é voltada, sobretudo, para o respeito à diversidade, enquanto o questionamento da heterossexualidade como norma é pouco realizado. Questiona-se, portanto, por que aquilo que destoa da heterossexualidade é visto como “sem-vergonhice”? O que é ser “sem-vergonha”? Sem-vergonha é visto como quem não tem moral ou pudor, pensa e faz sexo sem os “limites”. Quem delimita os limites? Por que não se pode ser “sem vergonha”? O discurso normativo reitera a necessidade de se envergonhar ao falar ou viver os gêneros e as sexualidades, notadamente, quando se destoa do padrão, sendo nomeado desviante. Como mencionou Foucault (1988), a sociedade continua produzindo discursos sobre a sexualidade com o intuito de controlá-los.

Conforme Junqueira (2012), o heterossexismo e a homofobia são elementos que estruturam o espaço escolar, sendo produzidos, autorizados e incentivados continuamente, visando censurar, regular e corrigir as expressões que escapam da heteronormatividade e, muitas vezes, dirigentes e docentes se mostram alheios aos processos de violência homofóbica. Contudo, a prática pedagógica das professoras pode também questionar essas normatizações de gênero e de sexualidade na escola, conforme visto neste trabalho. O discurso de Teia questiona o que é comumente visto, pois ela assume não ter dificuldades em falar sobre diversidade sexual. A

professora Héstia questiona o discurso de que a homossexualidade é uma sexualidade desregrada.

Considera-se relevante essas discussões que até pouco tempo não adentravam a escola. Mesmo sabendo da importância do surgimento desses temas que escapam, é preciso que se atente para que não eles carreguem consigo, novamente, a intenção de normatizar, como questionado pela pedagogia *queer*. Nessa visão, consoante com Louro (2004, p. 64), pretende-se “estranhar o currículo” (torná-lo *queer*), “o nosso movimento seria para desconfiar do currículo (tal como se apresenta), tratá-lo de modo não usual; seria um movimento para desconcertar ou transtornar o currículo”. Assim, não há lugar para normas ou regras preestabelecidas nessas discussões a respeito da sexualidade, nem nas questões consideradas usuais e nem naquelas que escapam.

Considerações Finais

Neste trabalho, compreendeu-se que a disciplina Educação para Sexualidade, desenvolvida em escolas municipais do município de Jequié-BA, intenciona, especialmente, controlar os desejos e prazeres dos discentes em relação à sexualidade, e corrigir as ideias e ações consideradas pelas professoras “inapropriadas” para adolescentes, como engravidar ou transar sem camisinha. De alguma forma, a disciplina se aproxima das finalidades pensadas inicialmente na sua implantação com o apoio do Gapa, dentre elas, a redução do número de adolescentes grávidas.

Não obstante, têm ocorrido fugas e distanciamentos desses propósitos quando se cogitam espaços para outros debates, como masturbação, gênero, homossexualidade e casamento gay. Conclui-se que o ensino da sexualidade em um componente curricular específico, dependendo de como ele é pensado e desenvolvido na escola, pode reiterar as normatizações ou contestá-las.

Referências

ALTMANN, H. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpo e gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, v. 21, p. 281-315, 2003. **crossref**
<https://doi.org/10.1590/S0104-83332003000200012>

_____. Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, p. 175-200, jan./abr. 2009. **crossref**
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100009>

ALTMANN, H.; MARTINS, C. J. Educação Sexual: ética, liberdade e autonomia. *Revista Educar*, Curitiba, n.35, p. 63-80, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U. de 21 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 mar. 2012.

_____. Congresso Nacional. *Lei 12.796 de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. D.O.U. de 05 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 05 maio 2013.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-167.

CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Revista Educar*, Curitiba, n.35, p. 37-51. 2009.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*. 3 ed. Londrina: Eduel, 2010.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre, RS. Artmed Editora, 2009.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R.; PELÚCIO, L. (Org.). *Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo: Anablume; Fapesp, 2012, p. 277-305.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-35.

_____. *Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

MAIA, A. F. O preconceito como obstáculo à educação sexual: reflexões a partir de uma perspectiva ética. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 11, n. 01, p. 20-35, jan/jun. 2010.

MEYER, D. E. E.; KLEIN, C. ANDRADE, S. S. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. *Educação em Revista*, n. 46, p. 219-239, dez., 2007.

MISKOLCI, R. A teoria *queer* e a sociologia: o desafio de um analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun., 2009.

NARDI, H. C.; QUARTIERO, E. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana*, n.11, p. 59-87, ago., 2012.

ROSISTOLATO, R. P. R. Orientação Sexual na escola: expressão dos sentimentos e construção da autoestima. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 225, p. 367-384, maio/ago. 2009.

SILVA T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, R. C. P.; MEGID NETO, J. Formação de professores e educadores para abordagem de educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. *Revista Ciência & Educação*, v.12, n.2, p. 185-197, ago., 2006.

Recebido em maio de 2016.

Aprovado em setembro de 2016.

ENUNCIÇÕES DE JOVENS CIENTISTAS: ANALISANDO A PREMIAÇÃO “PARA MULHERES NA CIÊNCIA”

*Joanalira Corpes Magalhães*¹

*Fabiani Figueiredo Caseira*²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as enunciações e significados construídos pelas mulheres cientistas ganhadoras sobre o Programa “Para Mulheres na Ciência” no Brasil, referente ao ano de 2013. Esta pesquisa se fundamenta no campo teórico dos estudos feministas e de gênero, na sua vertente pós-estruturalista. Os dados de análise serão produzidos com base em alguns vídeos disponibilizados pelo programa. Para tanto, iremos nos deter na parte que trata sobre a escolha de seguir a carreira de cientista e o que representa essa premiação para as ganhadoras. Para tecer as análises, vamos utilizar algumas ferramentas da Análise Cultural, com base no campo teórico dos Estudos Culturais, em suas vertentes pós-estruturalistas. A análise dos dados nos possibilitaram refletir acerca das escolhas e caminhos transitados até chegar à carreira de cientista, bem como pensar nos limites e possibilidades que tal premiação têm significado para as ganhadoras da premiação.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência. Mulheres. Premiações.

ENUNCIATIONS OF YOUNG SCIENTISTS: ANALYZING THE PRIZE “FOR WOMEN IN SCIENCE”

ABSTRACT

This article aims to analyze the utterances and meanings constructed by women scientists winners of the program "For Women in Science" in Brazil - regarding the year 2013. This research is based on the theoretical field of feminist and gender studies in its post-structuralist strand. The data for analysis will be produced from some videos provided by

¹Doutora em Educação em Ciências da FURG. Professora adjunta do Instituto de Educação e do Programa de Pós Graduação: Educação em Ciências: Química da vida e saúde e Educação da FURG. Rio Grande – RS - Brasil. E-mail: joanaliracm@yahoo.com.br

²Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestranda em Educação em Ciências pelo Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde da FURG. Rio Grande – RS - Brasil. E-mail: caseiraff@gmail.com

the program. With this aim, we will focus on the part that deals with the choice of following the scientific career and the significance of this award to the winners. To weave the analysis, we will use some tools of cultural analysis, from the theoretical field of cultural studies in their post-structuralist strands. The analysis of data allowed us to reflect on the choices and paths taken to arrive at the scientist's career, as well as to think about the limits and possibilities that such award has meant for the winners of the award.

KEYWORDS: Science. Women. Awards.

* * *

Introdução

“Se o mundo precisa de ciência, a ciência precisa de mulheres” (L'ORÉAL, 2015). Com esse slogan a premiação do Programa “Para Mulheres na Ciência” completou, em 2015, dez anos no Brasil, por meio de uma parceria entre a Academia Brasileira de Ciências (ABC), a *United Nations Educational Scientific and Cultural* (UNESCO) e a L'Oréal. Segundo essas entidades, “essa premiação tem como objetivo favorecer o equilíbrio dos gêneros no cenário brasileiro e incentivar a entrada de jovens mulheres no universo científico” (L'ORÉAL, 2015).

As discussões sobre gênero e ciência ainda são muito recentes se compararmos com o período em que começaram a se elaborar as primeiras pesquisas, trabalhos e problematizações que abordavam essa temática, datando ainda da década de 1970. A exclusão e a invisibilidade das mulheres nos espaços públicos – nesse caso, academias, universidades e centros de pesquisa, de acordo com Dárcia Ámaro e Paula Ribeiro, “tem relação direta com os entendimentos de masculino e feminino, construídos sobre as bases do patriarcalismo, em que aos homens destinava-se o espaço público, enquanto às mulheres, o espaço privado” (2015, p. 120).

Diante desse cenário, esse trabalho tem como objetivo analisar as enunciações e significados construídos pelas cientistas ganhadoras sobre o Programa “Para Mulheres na Ciência” no Brasil – referente ao ano de 2013. Nesta investigação, vamos destacar o que mobilizou o interesse dessas

mulheres pela área da ciência, os motivos que as têm levado a seguir essa carreira de cientista e o que representa essa premiação para as ganhadoras. Por esse viés, buscamos tecer algumas intersecções entre ciência e gênero.

Este artigo está organizado em quatro momentos. No primeiro, discutimos os conceitos e entendimentos que fundamentam este trabalho. No segundo, apresentamos a produção dos dados e as ferramentas de análise. Em seguida, analisamos e discutimos a rede de enunciações presentes nos excertos retirados das falas das ganhadoras da Premiação “Para Mulheres na Ciência”. No quarto e último momento, tecemos algumas considerações.

Conceitos e entendimentos que fundamentam a pesquisa

O termo ‘gênero’ foi construído inicialmente por feministas anglo-saxãs. De acordo com Joan Scott (1995, p. 75), gênero tem sido

utilizado para designar relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm capacidade de dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres.

Entender o gênero como uma construção cultural nos possibilita pensá-lo, conforme nos apresenta Dagmar Meyer (2003, p. 10), como

uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de

organização social vigente quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes.

Nesse sentido, recorrer à palavra gênero tem se tornado fundamental no contexto da produção e da história da ciência moderna. Para Cecília Maria Bacellar Sardenberg (2001, p. 01) “historicamente, a Ciência Moderna objetificou a nós, mulheres, negou-nos a capacidade e autoridade do saber, e vem produzindo conhecimentos que não atendem de todo aos nossos interesses emancipatórios”.

Para Fabiane Ferreira da Silva (2012, p. 55), “do mesmo modo que o gênero, a ciência também é uma construção social e histórica, produto e efeito de relações de poder, portanto, as construções científicas não são universais, e sim locais, contingentes e provisórias”. De acordo com Ilana Löwy (2009), a relação entre ciência e gênero começou na década de 1970, com estreita ligação com o movimento feminista e com os estudos culturais e sociais da ciência. Sendo que as

pesquisas nesse campo assumem que as definições vigentes de neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade da ciência, na verdade frequentemente incorporam a visão de mundo das pessoas que criam essa ciência: homens – os machos – ocidentais, membros das classes dominantes (LÖWY, 2009, p. 40).

Problematizando essa neutralidade, racionalidade e objetividade científica, tem emergido a crítica feminista à ciência, questionando algumas características que eram atribuídas à ciência e que durante muitos anos foram utilizadas para justificar a ausência das mulheres nesse campo de saber. A crítica feminista à ciência busca um olhar desconstrucionista de gênero, ela

tem avançado da mera denúncia da exclusão e invisibilidade das mulheres no mundo da ciência para o questionamento dos próprios pressupostos básicos da Ciência Moderna, virando-a de cabeça para baixo ao revelar que ela não é nem nunca foi neutra (SARDENBERG, 2001, p. 01).

Segundo a autora Fanny Tabak (2002), com o decorrer dos anos foram se construindo discursos sexistas baseados em explicações pautadas na materialidade biológica e psicológica dos sujeitos para justificar a ausência das mulheres na ciência. Na concepção da maioria das feministas, “o ponto chave é que essas dicotomias se constroem, por analogia, com base nas diferenças percebidas entre os sexos e nas desigualdades de gênero” (SARDENBERG, 2001, p. 8). Nesse sentido,

os conceitos de sujeito, mente, razão, objetividade, transcendência, cultura, dentre outros, que estruturam os princípios da Ciência Moderna, foram identificados com o “masculino”, ao passo que os demais termos das dicotomias [...] fazem parte do que historicamente se construiu como o “feminino” (SARDENBERG, 2001, p. 8).

Londa Schiebinger (2001), argumenta que durante muito tempo as mulheres foram invisibilizadas da produção da ciência, por meio da institucionalização e profissionalização desse campo do saber, restrito aos homens. Nas universidades, desde sua criação “no século XII até o final do século XIX e, em alguns casos, até o início do século XX, as mulheres eram excluídas do estudo. Umhas poucas mulheres, entretanto, estudaram e lecionaram em universidades a partir do século XIII” (SCHIEBINGER, 2001, p. 61).

De acordo com Hildete Melo e Ligia Rodrigues (2006), na contemporaneidade, a situação das mulheres na produção do conhecimento científico tem passado por intensas transformações, como no nível de

escolaridade e na força de trabalho. Contudo, a inclusão das mulheres nas profissões científicas tem acontecido em um ritmo mais lento, principalmente em algumas áreas, como as ciências exatas, matemáticas, físicas e engenharias.

Premiações como a da L'Oréal têm possibilitado tecer alguns entendimentos acerca das mulheres cientistas. Por esse viés, a fim de investigar na contemporaneidade algumas questões de gênero e ciência, produzimos os dados de análise desse artigo com base no material disponível no sítio eletrônico do YouTube referente às premiadas no ano de 2013 pelo Programa “Para Mulheres na Ciência”. Assim, buscamos, por meio de alguns excertos retirados dos vídeos, e ancoradas no referencial teórico desse artigo, tecer algumas problematizações.

Caminhos e escolhas metodológicas: explorando a caixa de ferramentas

Neste artigo, temos como objeto de análise as enunciações presentes no material disponível no *site* do YouTube, sobre as mulheres premiadas no ano de 2013 pelo Programa “Para Mulheres na Ciência”. Com essa pesquisa, buscamos tecer algumas problematizações com relação às mulheres cientistas, por meio de algumas ferramentas da Análise Cultural, com base no campo teórico dos Estudos Culturais, em suas vertentes pós-estruturalistas. Para tanto, vamos selecionar e analisar alguns excertos retirados dos vídeos que evidenciam como essas mulheres chegaram à carreira de cientista e quais suas motivações no campo da pesquisa, bem como os significados construídos pelas cientistas premiadas sobre essa premiação.

O Programa “Para Mulheres na Ciência” no ano de 2015 completou dez anos de sua atuação no Brasil. O referido programa foi o primeiro a surgir em nosso país premiando especificamente mulheres cientistas (L'ORÉAL, 2015). Por esse motivo, justificamos a escolha por essa premiação dentre as outras existentes. Além disso, ela apresenta também

maior disponibilidade de materiais, já atingiu um número maior de mulheres premiadas, bem como de sujeitos/as que tiveram a possibilidade de conhecer essa premiação por meio de artefatos culturais como, por exemplo, os vídeos disponíveis na página do programa, além de reportagens sobre a premiação em revistas impressas e digitais, entre outros materiais.

Optamos por analisar as ganhadoras do ano de 2013, pois no edital do referido ano surgiu um novo item cujo objetivo era de que as cientistas premiadas desenvolvessem atividades de divulgação científica nas escolas de ensino fundamental/médio. Esse item emerge como um caráter optativo, o que não garante sua efetividade ou realização, porém percebemos nele, uma maneira de visibilizar a presença das mulheres na ciência, e incentivar mais mulheres a seguirem nessas áreas, as quais a predominância ainda é masculina.

A partir da reunião da *United Nations Development Fund for Women* (UNIFEM), em 1993, chegou-se à conclusão que para diminuir a discriminação e aumentar o número de mulheres nas ciências era necessário modificar os programas escolares e os métodos pedagógicos em todos os níveis de ensino, a fim de estimular as meninas a ingressarem nas carreiras relacionadas à ciência e tecnologia, bem como, a implementação de programas de ação afirmativa, como, por exemplo, premiações específicas para impulsionar a carreira de jovens mulheres cientistas (TABAK, 2002). Por meio das reuniões e conferências podemos perceber, desde 1993, uma preocupação na América do Sul com essas questões. No caso do Brasil, notamos um efeito disso por meio da premiação “Para Mulheres na Ciência”, e também no item do edital referente às atividades desenvolvidas nas escolas. Por esse viés, consideramos esse fato um marco importante e dessa forma justificamos nosso recorte temporal no referido ano.

Os dados de análise sobre as ganhadoras foram produzidos com base em alguns vídeos presentes no YouTube. No ano de 2013 foram sete ganhadoras contempladas, sendo essa premiação dividida pelas seguintes áreas do conhecimento:

- Ciências Biomédicas, Biológicas e da saúde: Tais Gratieri (UNB), Adriane Ribeiro (UFRGS), Clarissa Martinelli Comim (Unissul), Fernanda Regina Casagrande G. Vitorino (UFMT).
- Ciências Químicas: Joyce Kelly do Rosário da Silva (UFPA).
- Ciências Físicas: Raquel Giulian (UFRGS).
- Ciências matemáticas: Florencia Graciela Leonard (USP).

Os vídeos analisados são de curta duração (aproximadamente três minutos). As ganhadoras aparecem relatando suas trajetórias acadêmicas, como chegaram até a carreira de cientista, o que as motivou a seguirem essa carreira, um pouco de sua rotina de pesquisadora, os projetos de pesquisa e, em alguns casos, aparecem relatos de seus/suas orientados/as. As ganhadoras nos vídeos também apontam a importância que essa premiação teve na carreira delas e para o desenvolvimento da pesquisa que realizam.

Conforme, mencionamos anteriormente, para análise dos dados vamos utilizar algumas ferramentas da Análise Cultural, com base no campo teórico dos Estudos Culturais, em suas vertentes pós-estruturalistas.

Apoiadas nos Estudos Culturais, que defendem que existe pedagogia, modos de ensinar e possibilidades de aprender nos mais diferentes artefatos culturais, que se multiplicaram na nossa sociedade, ampliamos nossos objetivos curriculares, para investigar todo e qualquer artefato cultural que ensina, buscando mostrar o currículo que eles apresentam (PARAÍSO, 2012, p. 24).

Nesse sentido, vamos olhar os vídeos analisados como artefatos culturais, ou seja, como “produções culturais permeadas de valores, representações, saberes e significados de um dado tempo e de uma determinada sociedade [...] artefatos que contêm pedagogias culturais que nos ensinam modos de ser e estar no mundo, construindo e reproduzindo significados” (MAGALHÃES, 2012, p. 36-37). Além disso, estamos

percebendo esses artefatos culturais como potentes ferramentas que possibilitam a problematização dos atributos determinados para homens e mulheres em nossa sociedade.

Por esse viés, percebemos a Análise Cultural como uma ferramenta potente para olhar e tecer problematizações sobre as produções contemporâneas, bem como suas transformações. Esse tipo de análise possibilita discutir a cultura como uma produção social, a qual nos permite entender os vídeos analisados como artefatos culturais e produzir análises com base em suas representações e significados. Nesse artigo, especificamente, vamos problematizar a fala das mulheres ganhadoras no referido programa a fim de perceber as enunciações e significados construídos por elas.

Ao assistir os vídeos, vamos analisar algumas falas das mulheres ganhadoras, as quais nos possibilitam perceber como as mesmas chegaram à carreira de cientista, quais suas motivações como pesquisadoras e seus olhares sobre a premiação. Neste estudo, entendemos as falas das mulheres cientistas premiadas como enunciações. Para Foucault (2004), há enunciação cada vez que um conjunto de signos é emitido, por meio da palavra escrita ou falada, sendo um acontecimento que não se repete e que tem uma singularidade situada e datada.

Por esse viés, vamos analisar as enunciações presentes nesses artefatos, trabalhando-as a conforme nos aponta Foucault (2004), por meio das coisas ditas, ou seja, com base na existência das palavras. Nesse sentido, vamos “considerar que não existe nada oculto e que necessita ser revelado nas análises” (MAGALHÃES, 2012, p. 142). Nosso empreendimento será o de analisar, com base na fala das ganhadoras, o que elas relatam sobre sua carreira e o que representa essa premiação em sua constituição como cientistas. Sabemos que outras enunciações poderiam ser apontadas no corpus de análise desse artigo, contudo, optamos por fazer o recorte naquelas enunciações que buscassem mostrar o processo de

constituição dessas mulheres cientistas e os significados construídos sobre a premiação.

Tecendo algumas análises

Olhar as enunciações produzidas com relação às mulheres premiadas no ano de 2013 pelo programa “Para Mulheres na Ciência” nos possibilitou tecer algumas problematizações, e refletir sobre o campo de produção do conhecimento científico. A fim de analisar essa rede discursiva com relação às mulheres cientistas, com base na organização dos dados apresentados nos vídeos presentes no YouTube, estabelecemos algumas categorias de análise:

- A. Por que ser cientista? Caminhos, condições, escolhas e trajetórias de vida.
- B. O que representa essa premiação para as ganhadoras? Efeitos e possibilidades.

A. Por que ser cientista? Caminhos, condições, escolhas e trajetórias devida

Mobilizadas pelas falas das ganhadoras, refletimos acerca da história das mulheres na ciência. Sendo essa ciência constituída historicamente por homens, o que fez com que essas mulheres escolhessem a carreira de cientista? Com base na fala das ganhadoras, podemos perceber que algumas apontaram que “descobriram” que gostariam de seguir a carreira científica apenas durante a universidade; outras, em contrapartida, já relataram que sempre sonharam em fazer parte da produção do conhecimento científico.

Com base na fala de uma das ganhadoras, Clarissa Martinelli, podemos perceber esse fascínio pela ciência se desenvolver na educação superior por meio da percepção de alguns “atributos da ciência”.

O que me fez despertar e procurar a pesquisa, essa carreira de cientista mesmo foi durante a Faculdade porque, eu era uma pessoa muito curiosa, eu estudava além da conta, além do necessário. Por o sistema nervoso ser tão fascinante e a gente ainda não saber muito do funcionamento dele ainda, normalmente com doenças associadas, foi o que me levou a procurar um laboratório de neurociências para poder ir atrás do que eu estava procurando (L'ORÉAL, 2014a).

É possível perceber, com base no excerto citado, que esse gosto pela ciência está pautado em uma justificativa que se vale de atributos entendidos como relevantes para ser uma cientista, como a curiosidade e gostar de estudar. Afinal não basta ser mulher, tem que ser curiosa e estudar muito, “além do necessário”. Com isso não estamos negando a necessidade de estudar muito, mas nos possibilitando questionar a razão pela qual esses atributos não aparecem de forma tão frequente ao longo da história da ciência que foi construída por homens; ou seja, não se exalta que eles precisam estudar muito ou serem curiosos – até mesmo porque a ciência era pautada em atributos tais como racionalidade, lógica, neutralidade e imparcialidade, que eram considerados inatos dos homens. René Descarte (2008), por exemplo, afirma que os homens devem confiar no uso da razão se quiserem obter certeza nas verdades científicas.

Segundo Genevieve Lloyd (1996, p. 4), o uso da razão na ciência “o conhecimento racional foi construído como uma transformação ou controle transcendente sobre as forças naturais; e o feminino tem sido associado com aquilo que o conhecimento racional transcende, domina, ou simplesmente deixa para trás”. De acordo com Sandra Harding (1996), a crítica feminista à ciência emerge com o objetivo de questionar as formas predominantes de expressões de racionalidade científica, uma vez que os cientistas são portadores de demarcadores políticos, econômicos e sociais.

Nesse sentido, seria pensar os cientistas, bem como seus objetos de estudo, para além dessa racionalidade biológica que tem sido naturalizada

ao longo dos anos, mas como constructos que se dão nos diferentes contextos – político, econômico e social – em que esses/essas sujeitos/as estão inseridos/as ou desenvolvem suas pesquisas. Para Maria Lúcia Wortmann (2002, p. 15),

o nacional, o temporal e o gênero – entre outros aspectos culturais – integram necessariamente a episteme das teorias científicas e é, assim, que tais teorias se codificam em valores que representam a natureza. Então, nesse caso, seria não pensar a prática e o conhecimento científico apenas em termos assépticos.

Bruno Latour (2000) nos faz refletir sobre a produção do conhecimento científico, com a finalidade de perceber a ciência como uma construção social, como uma prática permeada por diferentes autores, sejam eles cientistas ou não. O autor, para se referir à ciência, faz uso do termo “caixa-preta³ de Pandora⁴” para fazer menção às virtudes e a capacidade de formular “verdades” ou saberes cientificamente comprovados, que a tornam uma forma de validar alguns pressupostos.

Outra laureada por essa premiação que relata a sua aproximação pela ciência durante a faculdade é Fernanda Giachini. Para ela, o projeto de iniciação científica foi muito importante para delimitar o gosto pela pesquisa científica.

O projeto de iniciação científica foi muito importante para despertar dentro de mim essa vontade de fazer ciência, e com isso os outros passos foram muito naturais. Então essa possibilidade de poder provar hipóteses é o que me motiva a

³Que representam conceitos e instrumentos da ciência que alcançaram status de leis, equações, experimentos e fundamentos, os quais são considerados seguros do ponto de vista científico (LATOURE, 2000).

⁴Pandora, de acordo com a mitologia grega, foi a primeira mulher criada por Hefesto, ela era dotada de todas as virtudes e de uma beleza inigualável.

continuar fazendo ciência e o que me motivou a seguir essa carreira de pesquisadora (L'ORÉAL, 2014b).

Embora a ganhadora fale que os passos foram “muito naturais”, percebemos que se deram por meio das escolhas, dos caminhos pelos quais ela foi transitando e que possibilitaram, de certa forma, escolher essa carreira de cientista. Por meio do espaço vivenciado no laboratório, ela foi sendo interpelada pelo discurso científico, o qual lhe “despertou” o interesse ou gosto pela ciência e a vontade de seguir na carreira de cientista. Dessa maneira, percebemos que a sua escolha enquanto uma construção.

Essa fala nos possibilita refletir e discutir sobre as representações de ciência e de cientista presentes nos livros, nas mídias, em filmes, desenhos, na família, na escola, entre outras instâncias sociais. Geralmente, a produção da ciência está veiculada aos cientistas no laboratório, o qual podemos definir “como qualquer lugar onde se encontre um instrumento ou que reúna vários deles” (LATOURET, 2000, p. 115). A construção do conhecimento científico se dá mediante a aplicação do método científico, o qual se caracteriza por meio de algumas etapas, como a observação, a formulação de hipóteses – a qual é relatada por essa ganhadora, em sua fala – experimentação e conclusão.

O trabalho de Pedro Reis; Sara Rodrigues; Filipa Santos (2006) nos mostra que a imagem da/do cientista está presente na nossa sociedade e na academia, sendo essa imagem muitas vezes caricaturada: sendo descrita, geralmente, pela figura de um homem de idade, careca, louco, que usa óculos e jaleco, trabalha sozinho e faz experiências perigosas num laboratório, com o objetivo de fazer grandes descobertas. Nesse viés, Schiebinger (2001) nos relata que a visão que geralmente se tem de cientista está ligada a um laboratório e a utilização de equipamentos tais como tubos de ensaio, inflamadores Bunsen, frascos e garrafas, um emaranhado de tubos de vidro e máquinas estranhas com mostradores. Esse sujeito representado como cientista tem longos anos de formação dispendiosa e trabalha longas horas

no laboratório, deixando de lado sua vida social, além de ser considerado um gênio.

Nas enunciações, percebemos que as ganhadoras apresentam os caminhos que transitaram e as escolhas que fizeram com que elas fossem contempladas por tal premiação. Podemos perceber isso por meio da fala de Tais Gratieri, quando descreve que seu gosto pela ciência começou desde a infância:

Os meus pais são professores e quando eu era criança, trabalhavam os três períodos e muitas vezes eles tinham que me levar no período da noite, como meu pai era professor de biologia eu achava aquilo lindo, e cientista foi o sonho desde criança (L'ORÉAL, 2014c).

Essa fala, também nos possibilita pensar que ser cientista é uma construção, que resulta dos diferentes espaços pelos quais transitamos dentro de uma sociedade; nesse caso, a laureada relata a influência da família na sua escolha: o quanto o seu pai ser professor de biologia a influenciou a seguir essa carreira de cientista. Percebemos que a família e escola são instâncias que fazem parte da constituição dos sujeitos.

Nesse sentido, se torna importante a discussão sobre a representação que se tem de ciência e cientista na sala de aula, visando desconstruir aquela ideia produzida socialmente, como algo inquestionável e neutro e que apenas os homens podem ser. Kaio Silva Santana et al. (2012), comentam que a visão sobre ciência que os/as alunos/as trazem para a sala de aula não é desvinculada do seu cotidiano e de sua construção cultural, social e política, eles/elas estão adquirindo conhecimento constantemente de diversas formas e em diferentes espaços educativos, e é com toda essa bagagem que chegam à sala de aula.

Já a fala da ganhadora Joyce Kelly da Silva, nos possibilita pensar sobre a vocação para determinadas áreas e não outras:

A minha vocação por ciência surgiu desde a infância, quando eu tinha oito anos de idade eu sempre gostei muito das ciências, voltadas para as ciências biológicas, ciências exatas e da terra, mas se acentuou mais no ensino médio, principalmente quando tive contato com a disciplina de química orgânica (L'ORÉAL, 2014d).

Podemos perceber que na fala da ganhadora emergiu o discurso sobre a vocação, refletindo sobre essa palavra podemos problematizar: será que existe uma vocação “natural”? Mais adiante na fala percebemos que Joyce comenta que, posteriormente, essa acentuação acontece no ensino médio, na disciplina de química orgânica. Notamos que nossas escolhas são sempre atravessadas por discursos, que vão de certa forma nos constituindo e definindo nossos caminhos e escolhas.

Vocação nos remete a um determinismo biológico, como se a pessoa tivesse uma predisposição natural para ser um/uma cientista. Para Marta Garcia e Eulalia Sedeño (2002), a ciência na atualidade ainda continua buscando identificar diferenças sexuais entre homens e mulheres para alegar os espaços ocupados por ambos. As justificativas vão constituindo discursos pautados em explicações biológicas ou psicológicas, que anteriormente eram utilizadas na história da ciência para explicar ausência de mulheres nesse campo do saber. Entretanto, na atualidade, esses discursos são de certa forma exaltados para explicar a presença das mulheres em determinadas áreas da produção do conhecimento científico; ou seja, hoje se utiliza do discurso biológico/psicológico para atestar que as mulheres possuem atributos – curiosidade, esforço, dedicação –necessários para a produção da ciência.

Podemos perceber por meio das falas das ganhadoras que esse discurso de talento ou vocação aparece com o intuito de justificar os motivos de sua presença na ciência, sendo esses pautados em explicações

essencialistas. Porém, quando analisamos as falas, percebemos que essas escolhas estão implicadas na forma em que os homens e as mulheres são construídos nas diversas instâncias sociais – família, escola, universidade, faculdade, mídia, entre outras.

B. O que representa essa premiação para as ganhadoras? Efeitos e possibilidades

Conforme apresentado na produção dos dados, aparecem nos vídeos as ganhadoras relatando o que essa premiação representa e o que tem possibilitado para elas. Nessa categoria, podemos perceber algumas enunciações referentes à premiação sobre a ótica das ganhadoras.

Nessas enunciações percebemos a emergência de desejos, sonhos e sentimentos que, de certa forma, constituíram/constituem essa premiação. Segundo as ganhadoras, essa premiação possibilita uma maior visibilidade da iniciativa privada sobre os projetos premiados, permite uma continuidade ao trabalho em razão do auxílio financeiro disponibilizado, além do reconhecimento do trabalho e incentivo para que outras mulheres ingressem na carreira de cientista.

Através da fala da cientista premiada Florencia Leonard “esse prêmio é um grande estímulo para a gente continuar” (L’ORÉAL, 2014e), podemos notar que, para a ganhadora, serve como um incentivo na carreira de pesquisadora. Ademais, além do prestígio que uma premiação confere, ter um auxílio financeiro para realização das pesquisas é fundamental. Latour (2000) nos apresenta que os/as pesquisadores/as precisam sair em busca de reconhecimento e financiamento – fontes de recurso – para o laboratório; o autor ainda argumenta que, muitas vezes, uma pesquisa só tem condições de se desenvolver se o ambiente no qual se produz for equipado adequadamente. Para tanto, são necessários bons argumentos para convencer as agências de fomento a financiar tal pesquisa. As mulheres estão aumentando em número como pesquisadoras no Brasil, porém ainda

ficam nos níveis mais baixos de pesquisadores/as; um exemplo disso são as bolsas de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), que, em sua grande maioria, são concedidas aos homens.

A laureada Tais Gratieri demonstra um sentimento de respeito e consideração pela premiação:

Durante o Doutorado eu trabalhei com uma professora de Portugal que havia recebido esse prêmio, então nós já víamos aquilo, nossa que importante, que coisa sensacional, era um estímulo, era uma admiração. Então hoje eu fico muito feliz com esse prêmio por saber que eu posso estar servindo de exemplo para as minhas alunas, que eu posso estar estimulando elas a seguirem a carreira científica, para quem sabe um dia ser reconhecida dessa forma (L'ORÉAL, 2014c).

A fala dessa ganhadora nos possibilita perceber um reconhecimento desejado por ela e a busca por maior visibilidade no campo da ciência - visibilidade essa que a premiação confere de certa forma às premiadas, que conquistam destaque na ciência por conta de suas pesquisas premiadas.

Os estudos sobre gênero e ciência na atualidade têm se preocupado em visibilizar as mulheres, as quais foram historicamente invisibilizadas. Os estudos sobre gênero e ciência datam da década de 1970, e constituem uma área do saber relativamente nova quando comparada às demais. Nos últimos anos, é possível perceber um aumento de trabalhos, artigos, premiações e incentivos a mulheres na produção do conhecimento científico. Autoras como Hildete Melo, Fanny Tabak, Fabiane Ferreira da Silva, entre outras, têm nos possibilitado refletir acerca da presença e a participação das mulheres na ciência na atualidade. Como, por exemplo, a segregação por áreas do conhecimento e posições ocupadas hierarquicamente. Quanto à participação das mulheres na ciência

há uma tendência das ciências exatas - matemática, física, engenharias - atraírem relativamente poucas mulheres. Mas, por outro lado, inegavelmente, as mulheres estão presentes na produção do conhecimento no Brasil e, em certas áreas, como nas ciências humanas e sociais, a presença feminina é inequívoca sua atuação expressiva. Nas áreas ligadas à saúde cresceu muito o número de mulheres, e há importantes nomes femininos realizando pesquisas de relevância mundial (MELO; RODRIGUES, 2006, p. 1).

Nesse sentido, talvez a questão não seja mais pensar que as mulheres estão em minoria na ciência e que precisam de grandes incentivos, mas problematizar o fato de que elas estão aumentando em determinadas áreas, as quais são historicamente ligadas ao feminino, por estarem conectadas a atributos tidos deste universo, tais como o cuidado e a educação. Com base nas análises realizadas por Joanalira Magalhães (2008) em uma pesquisa sobre a análise de revistas de divulgação científica, percebemos que em muitos discursos ancorados na Psicanálise, na Biologia e nas Neurociências, têm emergido representações do feminino e de suas atividades na sociedade, as quais estão muitas vezes ligadas com o cuidado com o outro. Tais discursos apontam justificativas que naturalizam os comportamentos, posicionamentos sociais, padrões cognitivos, condutas, entre outros. São explicações pautadas no essencialismo, justificando as dicotomias sociais construídas sobre os gêneros por meio da biologia dos corpos de homens e mulheres, como, por exemplo, em órgãos como o cérebro.

O que buscamos problematizar é o fato de que precisamos discutir estes espaços determinados socialmente como pertencentes aos homens e às mulheres, problematizar os discursos que vêm sendo produzidos sobre homens e mulheres cientistas, pois tais discursos produzem desigualdades, discriminações e dicotomias quanto às áreas de atuação na produção da ciência.

Outro ponto importante de se pensar é com relação à participação das mulheres em determinadas posições no campo da pesquisa. Poucas mulheres estão no controle de prestigiados laboratórios, no topo das bolsas de produtividade, nas premiações sem distinção de gênero ou como chefes de departamento de ciências naturais, matemática e engenharia nas universidades, conforme nos apontam as estatísticas presentes no site do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPQ, 2015). O que observamos é a existência de um “teto de vidro”⁵, o qual posiciona as mulheres e impede que elas ocupem determinados níveis e cargos.

Conforme Hildete Melo e Ligia Rodrigues (2006), existe uma certa dificuldade das mulheres em conciliar a vida familiar-afetiva, com as exigências de produtividade científica e dedicação exigida pela produção científica. Afinal, as mudanças nas estruturas familiares não foram suficientes para homens e mulheres compartilharem igualmente as atividades domésticas.

Por meio da fala da ganhadora Adriana Ribeiro, podemos perceber que as mulheres precisam realizar um grande esforço para adentrarem em áreas predominantemente masculinas; ou seja, não é qualquer mulher que pode ser uma cientista premiada – isso necessita um grande esforço por parte das pesquisadoras. Segundo a ganhadora,

acredito que isso é um reconhecimento de um trabalho que eu venho fazendo desde 2004, então é todo um foco de pesquisa, toda uma linha de pesquisa trabalhando com o transtorno psiquiátrico e agora é uma forma de reconhecer esse trabalho, eu fico super contente por isso. Me sinto muito prestigiada por esse prêmio (L'ORÉAL, 2014f).

⁵Teto de vidro é um termo que tem sido utilizado por algumas escritoras para descrever a barreira invisível que existe e dificulta a entrada das mulheres aos níveis mais superiores. No caso, é uma metáfora que tem sido utilizada para representar a invisibilidade dos obstáculos que limitam e dificultam a ascensão das mulheres na carreira, a autora Londa Shiebinger em seu livro “O feminismo mudou a ciência?” (2001), aprofunda mais esse conceito.

Na atualidade, para ser reconhecida como pesquisador, são necessários altos índices de produtividade, que são medidos por meio de artigos, capítulos de livros, *papers*, entre outras maneiras de se organizar a produção da ciência. Inclusive nessa premiação um dos critérios avaliativos é o *curriculum vitae* no formato Lattes, que seria uma maneira de avaliar a produção científica de cada pesquisadora que está concorrendo a tal premiação. Ao analisar o currículo Lattes das ganhadoras de 2013, percebemos que a maioria tem bolsa de produtividade e pesquisa do CNPQ acima do nível B1. Outro fator a se observar ao olhar para os modos de selecionar as ganhadoras seria a idade de conclusão do Doutorado, até seis anos. Isto é, além de apresentar uma alta produtividade, faz-se necessário ter concluído o Doutorado recentemente – ou seja, ser uma jovem pesquisadora com uma alta produtividade acadêmica.

Ao olhar para essas falas, verificamos a preocupação das ganhadoras de suas pesquisas serem notadas pela iniciativa privada para também obterem, de certa forma, recursos financeiros para continuar suas pesquisas. Podemos perceber isso por meio da fala de Joyce Silva:

visibilidade da iniciativa privada em investir nessa questão de trabalhar em parceria com a universidade, para que nós possamos então elaborar produtos que explorem de maneira racional a biodiversidade da região [...] para mim como cientista, receber um prêmio desses significa que eu vou poder dar continuidade pelo próximo ano para todo um projeto que eu iria ter que parar de fazer por não ter dinheiro (L'ORÉAL, 2014d).

As mulheres têm enfrentado alguns desafios quando envolvem o ambiente privado. Nos setores privados, os homens ainda são a maioria dos contratados. Para Hidelte Melo; Helena Lastres, Teresa Marques (2004, p. 80), isso “talvez seja explicado pelas maiores dificuldades que tem as mulheres para conciliar a maternidade com o emprego no setor privado”.

Nesse sentido, também teriam dificuldades em cumprir demandas e projetos firmados pela iniciativa privada.

Tecendo algumas considerações

Analisar esses vídeos nos possibilitou problematizar algumas enunciações, que nos provocaram desestabilizações e reflexões acerca das questões que envolvem essa rede discursiva sobre o gênero e a ciência. Também nos possibilitou refletir sobre o que tem mobilizado algumas mulheres a escolher a carreira de cientista, como elas vêm se constituindo como mulheres e cientistas e os discursos que vêm sendo produzidos por essas cientistas sobre a premiação.

Organizados nas categorias de análise “Por que ser cientista? Caminhos, condições, escolhas e trajetórias de vida” e “O que representa essa premiação para as ganhadoras? Efeitos e possibilidades”, os dados nos possibilitaram refletir acerca das escolhas e caminhos trilhados até chegar a carreira de cientista, bem como pensar nos limites e possibilidades que tal premiação têm significado para as ganhadoras da premiação “Para Mulheres na Ciência” do Brasil.

Ao analisar os dados, notamos que as ganhadoras da premiação justificam a escolha de seguir na carreira científica ao ingressar na academia; outras revelam que queriam ser pesquisadoras desde a infância. Entretanto percebemos, por meio das enunciações, que essas escolhas se deram em meio aos caminhos percorridos para seguir na carreira de cientista. Ao analisar as falas, também percebemos que, para as laureadas, essa premiação tem sido um estímulo na carreira profissional; por isso, de certa forma, elas reconhecem essa premiação como fundamental para sua carreira. Afinal, tal premiação tem visibilizado suas pesquisas e contribuído com capital para realização das atividades de pesquisa.

Sabemos que as considerações tecidas ao longo deste texto foram mobilizadas por nossas inquietações e leituras, mas que não são as únicas

maneiras de perceber esses discursos. Assim, esses são apenas alguns apontamentos frutos do caminho que temos transitado durante a pesquisa e do nosso olhar inquieto sobre essas questões que têm nos despertado o interesse – mulheres, ciência e premiações.

Referências

ÁMARO, Dárcia; RIBEIRO, Paula. O que esperar das mulheres na política? Uma análise das narrativas de vereadoras da região sul do rio grande do sul. *Revista Ártemis*, Paraíba, v. 19, jan./jul. 2015, p. 119-129. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/viewFile/26206/14100>> Acesso em: 06 Jan 2016.

CNPQ. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Número de bolsas de pesquisa por categoria e sexo do bolsista*. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/estatisticas1>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

DESCARTES, René. *O discurso do método*. Petrópolis: Vozes, 2008. 82 p.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. 238 p.

GARCIA, Marta; SEDEÑO, Eulalia. Ciencia, tecnologia y género. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Innovación*, Madri, n. 2, ener./abr. 2002.

HARDING, Sandra. *Ciência y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata, 1996. 240 p.

LATOUR, Bruno. *Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000. 440 p.

L'ORÉAL. *For women in science Brasil*: Clarissa Martinelli. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W5jcGOeZnlM&index=6&list=PLjHGWyd-0WJ1543dJrLXxaUUd0AKqS79a>>. Acesso em: 06 jul. 2014a

L'ORÉAL. *For women in science Brasil*: Fernanda Gianchini. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uDlgrEV-bus&list=PLjHGWyd-0WJ1543dJrLXxaUUd0AKqS79a>>. Acesso em: 06 jul. 2014b

L'ORÉAL. *For women in science Brasil*: Tais Gratieri. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MborHIKoons&index=2&list=PLjHGWyd-0WJ1543dJrLXxaUUd0AKqS79a>>. Acesso em: 06 jul. 2014c

L'ORÉAL. *For women in science Brasil*: Joyce Kelly. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1-EwETJrcro&index=4&list=PLjHGWyd-0WJ1543dJrLXxaUUd0AKqS79a>>. Acesso em: 06 jul. 2014d

L'ORÉAL. *For women in science Brasil*. Florência Leonard. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9fibdM-_6Cw&index=5&list=PLjHGWyd-0WJ1543dJrLXxaUUd0AKqS79a>. Acesso em: 06 jul. 2014e

L'ORÉAL. *For women in science Brasil*. Adriane Ribeiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9fibdM-_6Cw&index=5&list=PLjHGWyd-0WJ1543dJrLXxaUUd0AKqS79a>. Acesso em: 06 jul. 2014f

L'ORÉAL. *L'Oréal*. For women in science Brasil. Disponível em: <<http://www.paramulheresnaciencia.com.br/>>. Acesso em: 05 maio 2015

LLOYD, Genevieve. Reason, science and the domination of matter. In: KELLER, Fox; LONGINO, Helen. *Feminism and science*. Oxford: Oxford University, 1996. p. 41-53.

LÖWY, Ilana. Gênero e ciência. In: LABORIE, Françoise; HIRATA, Helena; DOARÉ, Hélène Le (Org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: UNESP, 2009. p. 40-43.

MAGALHÃES, Joanalira. *Por que os homens nunca ouvem e as mulheres não sabem estacionar?* Analisando a rede discursiva das neurociências quanto as questões de gênero em alguns artefatos culturais. 2008. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MAGALHÃES, Joanalira. *Corpos Transparentes, Exames e outras tecnologias médicas: a produção de saberes sobre os sujeitos homossexuais*. 2012. 185f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

MELO, Hildete; RODRIGUES, Lígia. *Pioneiras da ciência no Brasil*. Rio de Janeiro: SPBC, 2006. 47 p.

MELO, Hildete; LASTRES, Helena; MARQUES, Teresa. Gênero no Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil. *Revista Gênero*, Rio de Janeiro, v. 1, 2004. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/247>>. Acesso em: 22 jan. 2016

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana (Org.). *Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na escola*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: Trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marcucy (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-27.

REIS, Pedro; RODRIGUES, Sara; SANTOS, Filipa. Concepções sobre os cientistas em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico: “Poções, máquinas, monstros, invenções e outras coisas malucas”. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*,

Espanha, v. 5, p. 51-74, 2006. Disponível em: <http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen5/art4_vol5_n1.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2016.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. *Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista?* 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6875/1/Vers%C3%A3o%20Final%20Da%20Cr%C3%ADtica%20Feminista.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2015

SCHIEBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência?* Bauru: EDUSC, 2001. 384 p.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *REVISTA. Realidade e Educação*. Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. 2, p.71-99, 1995.

SILVA, Fabiane. *Mulheres na ciência: Vozes, tempos, lugares e trajetórias*. 2012. 148 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

SILVA, Kaio; SANTANA, Edson; ARROIO, Agnaldo. Visão de Ciências e Cientistas através dos Desenhos: um estudo de caso com os alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental de Escola Pública. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 16. ENCONTRO DE EDUCAÇÃO QUÍMICA DA BAHIA, 10. 2012, Salvador. *Anais...* Divisão de Ensino de Química da Sociedade Brasileira de Química, 2012. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/viewFile/7567/5328>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

TABAK, Fanny. *O laboratório de pandora: estudo sobre a ciência no feminino*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002. 264 p.

WORTMANN, Maria Lúcia. Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados: professores de ciências e cientistas na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Professores que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-32.

Recebido em maio de 2016.

Aprovado em setembro de 2016.

O *SEXTING* E O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE

*Suzana da Conceição de Barros*¹

*Paula Regina Costa Ribeiro*²

Resumo

O *sexting* consiste no compartilhamento de mensagens, fotos e vídeos de cunho erótico/sensual/sexual por meio das tecnologias digitais. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir o *sexting* na adolescência e a sua relação com o dispositivo da sexualidade. Para produzir os dados empíricos, utilizamos a internet como ferramenta, adotando o Google como mecanismo de pesquisa. Para a análise dos dados, utilizamos algumas ferramentas da análise do discurso foucaultiana. Ao analisarmos o material empírico, evidenciamos que a sexualidade é entendida não somente como uma essência que aflora na adolescência, mas também como algo que deve ser controlado, normalizado e gerenciado por meio de práticas disciplinares e de controle, principalmente por instâncias como a família e a escola. Entendemos que essa prática tem produzido uma atualização no dispositivo da sexualidade, pois tem exposto a sexualidade no âmbito público.

PALAVRAS-CHAVE: *Sexting*. Dispositivo da sexualidade. Práticas disciplinares e de controle.

SEXTING AND THE SEXUALITY DEVICE

Abstract

Sexting consists of sharing messages, pictures and videos with erotic/sensual/sexual connotation using digital technologies. Therefore, this article aims to discuss sexting in adolescence and its relation with the sexuality device. In order to produce empiric data, the internet was used as a tool and Google was adopted as a research mechanism. For the data analysis, tools from the Foucaultian discourse analysis were used. While analyzing the

¹Doutora em Educação. Escola Municipal Manoel Martins Mano. Rio Grande. Brasil. E-mail: suzinhab@yahoo.com.br

²Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Brasil. E-mail: pribeiro@vetorial.net

empiric material, it was evident that sexuality is understood not only as an essence that emerges during the adolescence, but also as something that should be controlled, normalized and managed through disciplinary and controlling practices, essentially by the spheres of family and school. We understand that this practice has been producing a modernization of the sexuality device, because it has been exposing the sexuality as something of the public sphere.

Keywords: Sexting. Sexuality Device. Disciplinary and controlling practices.

Conhecendo o estudo...

Diversos artefatos da cultura digital, como a internet, computadores, celulares *smartphones*, sites de redes sociais (Facebook, Twitter etc.), *webcams* e o sistema *bluetooth* têm sido utilizados por alguns sujeitos para a produção e/ou difusão de fotos, mensagens e vídeos de conotação sexual, os quais são compartilhados com um sujeito específico (namorado/a, “ficante”, “paquera”, amigo/a, etc.) ou com uma multidão de conhecidos/as e desconhecidos/as. Para Jane Brown, Sarah Keller e Susannah Stern, é comum na contemporaneidade os sujeitos optarem

por exibir informações sobre a sua sexualidade e vida sexual, indicando sua orientação sexual em seus perfis do SNS³, postando histórias e poemas sobre o desejo sexual e experiência em blogs, compartilhando fotos nuas ou semi-nuas e vídeos de si mesmos no perfis SNS e através de telefones móveis (“sexting”), e discutir as práticas sexuais no SNS e blogs (2013).

Essa prática de visibilização da intimidade tem sido chamada de *sexting*, termo criado no século XXI, no Estados Unidos da América, por meio da junção de duas palavras: *sex* (sexo) e *texting* (mensagem). O fenômeno do *sexting* tem como premissa o compartilhamento e postagem de mensagens, fotos e vídeos de cunho erótico/sensual/sexual por meio das

³SNS é uma abreviação utilizada para indicar os sites de redes sociais, tais como o Facebook, Twitter etc.

tecnologias digitais. Os sujeitos que aderem a tal prática têm como propósito conquistar parceiros/as, tornar-se celebridades, vencer apostas, entre outros.

Embora o *sexting* seja realizado por sujeitos de diversas faixas etárias, esta pesquisa tem como foco de estudo o *sexting* na adolescência. Autores como Willard (2013) entendem que a prática do *sexting* na adolescência estaria ligada a características próprias dessa fase, tais como: a impulsividade, a explosão hormonal e a incapacidade biológica dos/as adolescentes de preverem as potenciais consequências de suas ações. Tal visão está atrelada a uma ideia biologicista da adolescência, a qual é entendida como uma essência; ou seja, algo natural, que é vivenciado por todos os sujeitos da mesma forma.

Neste estudo, procuramos nos afastar desse entendimento de adolescência como uma fase biológica e psicológica vivenciada de forma homogênea. Passamos a compreendê-la como um processo que se constrói discursivamente em um determinado meio social, cultural e histórico. Alguns autores/as, como Ozella (2002) e Quadrado (2006), discutem os/as adolescentes como um grupo social que emergiu em um determinado momento histórico específico: a sociedade moderna. Nessa época, a sociedade capitalista estava passando por alguns problemas, como o desemprego em massa e uma necessidade de desenvolvimento tecnológico. Assim, com a finalidade de ocupar os jovens e de propiciar que eles/as participassem desse desenvolvimento, a solução foi mantê-los na escola.

Após esses acontecimentos, constituiu-se uma nova etapa da vida em sociedade: a adolescência. Essa etapa emerge como uma fase de espera entre a infância e a idade adulta, e sobre ela foram/são produzidos alguns discursos (rebeldia, sexualidade aflorada, irritabilidade etc.) por diversos campos de saber (Biologia, Psicologia, Sociologia, Comunicação Social etc.), que acabam engendrando a adolescência como uma etapa da vida vivenciada por todos/as de forma igualitária.

Pensar na adolescência como uma construção nos possibilita fugir dos entendimentos que explicam a emergência do *sexting* na adolescência como

algo vinculado a uma biologia dos corpos. Entendemos que essa prática emerge em virtude de uma combinação de fatores sociais, históricos, econômicos e culturais que têm ocorrido em nossa sociedade, tais como: o deslocamento da modernidade sólida para a líquida⁴, a popularização das tecnologias digitais, a constituição de uma sociedade do espetáculo, a passagem da sociedade disciplinar para a de controle, a constituição de corpos e sexualidades como mercadorias vendáveis e o afrouxamento das barreiras entre o âmbito público e o privado.

Entendemos que o *sexting* tem produzido efeitos nos modos de viver a sexualidade, tornando-a algo a ser visibilizado e escancarado no âmbito público, produzindo, dessa forma, uma (re)atualização no dispositivo da sexualidade. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir o *sexting* na adolescência e a sua relação com o dispositivo da sexualidade.

Produzindo algumas interlocuções teóricas!

Ao revisitarmos a história da sexualidade, escrita por Michel Foucault, evidenciamos que, ao longo dos séculos, ocorreram algumas modificações na forma com que os sujeitos entenderam e vivenciaram a sexualidade. Segundo o autor, não havia tantas interdições quanto à sexualidade até o século XVII. Sobre ela não reinavam segredos e a vontade de verdade: “as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, de decência, se comparados com os dos século XIX” (FOUCAULT, 2007a, p. 9). No entanto, no final do século XVII e início do XVIII, algumas rupturas começaram a

⁴ A modernidade líquida é um termo utilizado por Bauman (2001) como uma metáfora para descrever a contemporaneidade; esse tempo caracterizado pelas mudanças efêmeras, pela imprevisibilidade, pela instantaneidade etc.

acontecer. Iniciaram-se processos exaustivos de produção e disseminação de discursos em relação à sexualidade e ao controle de sua enunciação.

A partir do final do século XVII, a pastoral cristã estabeleceu algumas estratégias que visavam regular as questões relacionadas à sexualidade, as quais tinham como objetivo conhecer a verdade sobre a sexualidade dos sujeitos. Uma dessas estratégias era a confissão: instituiu-se que todo o bom cristão deveria narrar/confessar, de forma exaustiva e constante, seus desejos, prazeres, sentimentos, sensações, pensamentos, entre outros. A confissão servia como um instrumento de produção de saberes e de controle das sexualidades, pois os que confessavam algo que era instituído como pecaminoso, ilícito e proibido, sofriam castigos, a fim de que suas almas fossem salvas. Nesse contexto, “mais que introduzir imperativos morais ligados à sexualidade, o legado que nos foi deixado pelo cristianismo teria sido a criação de novos mecanismos e técnicas de poder para impor ou inculcar nos indivíduos uma moral sexual” (GADELHA, 2009, p. 66).

Além disso, vigoravam as leis produzidas pelo sistema jurídico que, assim como a pastoral cristã, tinham como objetivo regular, controlar e normalizar a vida dos sujeitos. Ao final do século XVIII, “as práticas sexuais eram regidas pelos três grandes códigos: o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil. Os três controlavam o sexo segundo as noções de lícito e ilícito, de permitido e proibido centradas nas relações de matrimônio” (FONSECA, 2007, p. 85).

No entanto, foi no século XIX que ocorreu uma verdadeira explosão discursiva sobre as questões relacionadas à sexualidade. Nesse momento, não eram apenas a pastoral cristã e o sistema judiciário que discursivizavam a sexualidade. Ela se tornou interesse público. A família, a medicina, o Estado, a educação (instituições pedagógicas), a psiquiatria e a psicologia são algumas áreas que se dedicaram a produzir verdades sobre a sexualidade. Para tanto, alguns procedimentos foram instalados em nossa sociedade, com objetivo de produzir saberes sobre essas questões. Segundo Foucault,

o importante é que o sexo não tenha sido somente objeto de sensação e de prazer, de lei ou de interdição, mas também de verdade e falsidade, que a verdade do sexo tenha-se tornado coisa essencial, útil ou perigosa, preciosa ou temida; em suma, que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade (2007a, p. 65).

Para extrair a verdade sobre a sexualidade dos sujeitos, foram ressignificadas algumas estratégias que buscavam conhecer os segredos mais íntimos dos sujeitos. Até seus sonhos se tornaram alvo de análise. Dentre essas técnicas, a confissão pode ser considerada uma técnica de fazer falar. Era utilizada com intuito trazer à tona tudo aquilo que “se esconde ao próprio sujeito” (FOUCAULT, 2007a, p. 75). Se na época da pastoral cristã a confissão era usada para extrair o que o sujeito gostaria de esconder; no século XIX, essa confissão era usada para desvelar algo que nem o próprio sujeito conhecia sobre a sua sexualidade.

Essa vontade de verdade, constituída a partir do século XVIII, acabou por provocar no Ocidente o que Michel Foucault chamou de *scientia sexualis*. Enquanto se estabeleceu um *ars erótica* no Oriente, em que a preocupação estava em extrair e vivenciar os prazeres da sexualidade; a *scientia sexualis* estava interessada em desenvolver todo um aparato de investigação científica, ou seja, intencionava conhecer verdades sobre a sexualidade. Ela estava em permanente vigilância, sendo alvo de intervenções quando necessário. Por meio da *scientia sexualis*, “a sexualidade é literalmente produzida como algo, por natureza, sujeito a processos patológicos, demandando, por isso mesmo, intervenções terapêuticas, educativas-corretivas, numa palavra, normalizadoras” (GADELHA, 2009, p. 78).

Assim, a sexualidade não pode ser entendida como algo natural, uma essência vivenciada por todos de maneira universal, mas sim como algo produzido com base em todos esses saberes produzidos pela *scientia sexualis*. Dessa forma, entendemos a sexualidade como uma construção

sociocultural e histórica, que articula poderes e saberes e objetiva controlar e normalizar os sujeitos; ou seja, a sexualidade é um dispositivo histórico.

No curso do século XVIII e mais marcadamente no século XIX, a sexualidade passa a ser “objeto de investigação científica, de controle administrativo e de preocupação social”. Ocorre a formação daquilo que Foucault chama de dispositivo, que, enquanto tal, envolve práticas discursivas e não discursivas referentes ao sexo (FONSECA, 2007, p. 84).

O dispositivo pode ser entendido como uma rede de elementos heterogêneos (instituições, leis decisões, enunciados etc.) envolvido na constituição de sujeitos, por meio de jogos de poder-saber. O dispositivo está relacionado à produção de saberes que contribuem para regular, normatizar e administrar a vida dos sujeitos. Para Marcello (2009, p. 239), “ao falarmos do conceito foucaultiano de ‘dispositivo’, estamos falando de um grande aparato discursivo, que produz incessantemente formas normais e mesmo anormais de ser sujeito”. O dispositivo pode ser entendido como “um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente” (DELEUZE, 2005, p. 83). Para Deleuze (2005), o dispositivo envolve diversos elementos, tais como: curvas de visibilidade, regimes de enunciabilidade, linhas de força, linhas de subjetivação e linhas de ruptura.

As curvas de visibilidade tornam visíveis determinados objetos, “cada dispositivo tem o seu regime de luz, uma maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objeto que sem ela não existe” (DELEUZE, 2005, p. 84). Já o regime de enunciabilidade está relacionado a o que é permitido ser dito em determinadas condições, ou seja, “aquilo que se torna possível e justificável falar” sobre algo (MARCELLO, 2009, p. 232).

As linhas de força estão relacionadas às relações de poder/saber. Enquanto o poder está relacionado a técnicas e estratégias de fazer falar e

ver, o saber está ligado à normalização, à educação etc. (MARCELLO, 2009). As linhas de força “fixam os jogos de poder e as configurações de saber que nascem do dispositivo, mas que também o condicionam, ou seja, estabelecem estratégias de relações de força, sustentando tipos de saber ao mesmo tempo que sendo sustentadas por ele” (Ibid., p. 233).

As linhas subjetivação, por sua vez, estão envolvidas com a produção de si dos sujeitos, de como esses sujeitos se constituem por meio contexto sócio-histórico e cultural do qual fazem parte. Para Gilles Deleuze (2005, p. 87), a subjetivação pode ser entendida como um “processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como os saberes constituídos”.

O último elemento que constitui um dispositivo são as linhas de fratura. Trata-se de linhas que possibilitam atualização do dispositivo; ou seja, que rompem com um determinado tipo de sujeito que um dispositivo está produzindo. Assim, as linhas de fratura/fissura/brecha estão relacionadas com o que estamos nos tornando. Segundo Marcello (2009, p. 235), as linhas de fissura tratam de “práticas que indicam um conjunto de características ligadas ao caráter de imprevisibilidade do próprio dispositivo e, por que não dizer, naquilo que tange seu caráter de ‘acontecimento”.

Tais elementos que compõem o dispositivo são móveis, efêmeros e podem sofrer modificações; consistem em “linhas que se bifurcam, de curvas que tangenciam regimes de saberes móveis e entrecruzados, ligados a configurações de poder e designados a produzir modos de subjetivação específicos” (MARCELLO, 2009, p. 232). Todos esses elementos formam um dispositivo que tem como função estratégica responder a uma determinada urgência histórica. Assim, esse dispositivo pode ser entendido como uma formação ou um conjunto heterogêneo que tem por objetivo controlar, dominar, administrar algo que está sendo entendido como um problema (FOUCAULT, 2008).

A partir do século XVIII, principalmente no século XIX, a sexualidade começou a se constituir como algo a ser gerenciado. Isso ocorre porque o

governo percebeu que tinha de lidar com toda uma população e seus respectivos problemas, tais como “a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sociais, a maneira de torná-las fecundas ou estéreis, o efeito do celibato ou das interdições, a incidência das práticas contraceptivas” (FOUCAULT, 2007a, p. 32). Nesse contexto, a sexualidade das mulheres, dos casais, das crianças, dos homossexuais, entre outros, passa a ser entendida como algo a ser regulado e normatizado, a fim de que a sociedade funcione dentro de um determinado padrão.

Entendemos que o *sexting* se insere no dispositivo da sexualidade, pois ele também é entendido como algo que deve ser controlado em nossa população. Para tanto, são criadas estratégias (produção de reportagens, dicas aos pais para cuidar o uso da internet por parte dos filhos, punições etc.) para os sujeitos não aderirem a essa prática, que expõe a sexualidade e a intimidade diante de um público. Assim, conseguimos evidenciar algumas relações entre o *sexting* e os elementos que formam o dispositivo.

Os celulares *smartphones*, a internet, os sites de redes sociais, o sistema *bluetooth*, entre outros artefatos tecnológicos, como mídia massiva, podem ser entendidos como as luzes que visibilizaram e fizeram aparecer a prática do *sexting*; pois é por meio deles que os sujeitos conseguiram registrar e difundir fotos e vídeos de seus momentos de intimidade. Assim, as tecnologias digitais podem ser entendidas como as curvas de visibilidade que fazem com que esse fenômeno faça parte do dispositivo de sexualidade.

Apesar de o *sexting* romper com a ideia de que a sexualidade é algo restrito ao âmbito privado, podemos evidenciar que nem tudo pode ser dito e mostrado sobre o *sexting*. Os vídeos que exibem as relações sexuais de adolescentes, por exemplo, são retirados da web e não são publicados pela mídia massiva. Isso nos dá indícios de que existe um regime de enunciabilidade; ou seja, há uma regulação do que pode ser dito, mostrado e falado sobre essa prática. Além disso, a análise do material empírico mostra que alguns discursos proferidos sobre o *sexting* – tais como o uso das

tecnologias digitais para adquirir visibilidade e a importância de debater sobre a sexualidade – se tornam justificáveis de ser enunciados, pois possibilitam que as pessoas conheçam esse fenômeno e as consequências que aderir a essa prática podem trazer para a vida dos sujeitos. Também se evidencia que esse tema só é possível de ser discutido por sujeitos específicos, como psicólogos/as, diretores/as, pais, delegados/as e conselheiros/as tutelares. Assim, o *sexting* acaba entrando em uma ordem do discurso em que apenas alguns sujeitos são autorizados a falar sobre determinados assuntos.

Nessa prática, também atuam as linhas força. O *sexting* se constitui como algo que vem sendo analisado por diversos sujeitos (delegados, psicólogos, diretores, familiares, conselheiros tutelares etc.). Estes, ao ocuparem uma posição de poder que lhes autoriza a falar sobre essas práticas, formam um campo do saber. Esse campo possibilita que a prática do *sexting* seja controlada e governada, a fim de regular e normalizar a sexualidade dos/as adolescentes.

Ao publicizar a sexualidade, o *sexting* se constitui numa prática que promove pequenas rupturas no que é “prescrito” pelo dispositivo. Dessa forma, a sexualidade, que sempre foi entendida como elemento constituinte da intimidade dos sujeitos, passa a ser visibilizada e exposta no âmbito público, produzindo uma reconfiguração na subjetivação desses/as adolescentes, que se utilizam da sexualidade para se tornarem visíveis.

O *sexting* acaba por produzir uma atualização no dispositivo da sexualidade, pois expõe algumas questões que foram marcadas ao longo da modernidade como privadas, por exemplo, o corpo nu, o erotismo, a intimidade; enfim, a sexualidade. De acordo com Deleuze,

Todo o dispositivo se define pelo que detém em novidade e criatividade, e que ao mesmo tempo marca a sua capacidade de se transformar, ou de desde logo se fender em proveito de um dispositivo futuro a menos que se dê um enfraquecimento de forças nas linhas mais duras, mais rígidas, ou sólidas (2005, p. 92).

Tal prática tem provocado algumas modificações no dispositivo da sexualidade, que começou a se instituir no século XVIII, mas que precisa se renovar e reatualizar, a fim de controlar e regular esse novo acontecimento: o *sexting*.

Caminhos metodológicos

No século XX, com o surgimento da internet, observamos novas perspectivas para as pesquisas sociais. A internet trouxe algumas facilidades para esse campo de pesquisa, pois ele pode ser considerado um espaço de inúmeras interações, registros e informações da vida cotidiana. Nesta, podemos evidenciar muitas relações sociais que estão presentes em nossa sociedade (HALAVAI, 2012).

Dessa forma, usamos a internet como ferramenta para a produção dos dados empíricos sobre o *sexting*. Para tanto, fizemos uma busca no Google Search. Usamos o buscador do Google, pois segundo Frago, Recuero e Amaral (2012), ele é conhecido mundialmente e possui um grande acervo de registros sobre os diversos temas discutidos no mundo inteiro.

Para realizar a busca no Google, utilizamos alguns termos-chave, tais como: “Vídeos de adolescentes postados na internet”; “Sexo entre adolescentes na internet”; “Fotos sensuais de adolescentes na internet”; “Reportagens sobre vídeos de sexo entre adolescentes na internet”, “*sexting*” e “*sexting* no Brasil”.

Encontramos 48 materiais na internet, publicados no período de 2008 a 2012, os quais relatavam casos sobre *sexting* e discutiam essa prática. Neste artigo, analisamos sete materiais encontrados na internet, que estão devidamente referenciados nas referências bibliográficas e que possibilitavam a articulação das enunciações presentes nesses materiais com o dispositivo da sexualidade.

Para realizar a análise dos dados, utilizamos algumas ferramentas da análise do discurso foucaultiana. Nesse viés, ao olharmos as enunciações, buscamos analisar o que está dito e descrito no material empírico. Afastamos, desse modo, das entrelinhas, do que está subentendido ou oculto nas enunciações. Segundo Rosa Fischer, seguir os caminhos da análise do discurso:

Significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política, na medida em que as palavras são também construções, na medida em que a linguagem também é constitutiva das práticas (2001, p. 199).

Por essa perspectiva, ao olharmos as enunciações, devemos dar conta de entender as condições de possibilidade que permitiram a emergência e a circulação de determinados enunciados sobre o *sexting*. Além disso, ao analisarmos os dados, procuramos conhecer as relações de poder-saber envolvidas nesse jogo discursivo do *sexting*. Em nossos estudos, buscamos analisar as enunciações sobre *sexting* presentes em materiais produzidos na internet sobre o tema, a fim de conhecermos os discursos que estão se formando sobre essa prática social.

Discutindo o *sexting* e sua relação com o dispositivo da sexualidade!

Ao analisarmos as enunciações presentes no material empírico, notamos que a sexualidade é entendida como essência, que está atrelada a uma natureza humana que se manifesta apenas por meio de processos biológicos (modificações nos genitais, aparecimento da menstruação etc.), considerada algo que emerge em um determinado momento da vida do sujeito, principalmente na adolescência. Contraditoriamente, a vivência da

sexualidade na adolescência é considerada precoce, um problema para sociedade.

*E ecoa no País como um alerta para a urgência de a sociedade refletir sobre o acesso das crianças a informações que **estimulam a sexualidade precoce** (SEXO, 2012). Não negar o problema e tomar medidas. Seus filhos também são afetados. Reconheça que a combinação da tecnologia com os **hormônios adolescentes pode ser explosiva** (CASSANTI, 2012). A **precocidade em relação ao sexo** é uma realidade em todo o Brasil (BARROS, 2012).*

Michel Foucault (2007a; 2008) discute que a sexualidade foi se constituindo como algo vinculado a leis, coações, punições, produções de verdade, confissões etc., regulada pelo dispositivo da sexualidade. Assim, não podemos entendê-la como algo que está ligado apenas a hormônios, órgãos sexuais, à natureza carnal dos corpos, a qual emergiria na adolescência, conforme mostram e discutem as enunciações presentes no material empírico.

A sexualidade, mais que isso, está atrelada à ordem dos discursos, do poder-saber, da história e da cultura. Ela pode ser entendida como uma invenção sócio-histórica, produzida ao longo de toda a vida do sujeito, por meio das diversas instâncias pelas quais ele transita. Ela está atrelada às relações de poder e saber, que constituem e definem regras, leis, diretrizes, que acabam proibindo, liberando e prescrevendo determinados comportamentos como certos, errados, normais e anormais. Assim, para Foucault, a sexualidade tem a ver com

[...] a grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder (2007a, p. 100).

A sexualidade, nessa perspectiva, pode ser entendida como algo que não só é produzido, mas também regulado e administrado por um conjunto heterogêneo de diversos elementos, como leis, instâncias, discursos. Tais

elementos acabam por constituí-la como algo do qual deve ser extraída uma verdade, para que esta seja controlada por meio de discursos “úteis e públicos” a fim de que funcione dentro de um determinado padrão.

Ao mesmo tempo em que a adolescência é marcada como um momento em que a sexualidade aflora, verificamos que a vivência da sexualidade (sentir prazeres e desejos, relacionar-se afetivo-sexualmente, expor a intimidade) na adolescência é entendida como um problema, algo que se manifesta antes do tempo previsto. Assim, essa precocidade da sexualidade é vista como uma urgência, algo que deve ser motivo de reflexão e atenção da população. Por isso, deve ser controlada e administrada.

Segundo Foucault (2007), a partir do século XVIII, a sexualidade do sujeito passou a ser compreendida como algo a ser administrado e enquadrado. Com isso, a sexualidade dos/as adolescentes também começou a ser considerada um perigo, que necessitava de uma atenção especial, constituindo-se, dessa forma, como um problema público que deveria ser alvo de intervenções em nossa sociedade. Segundo o autor, a partir do século XIX, a sexualidade dos adolescentes foi sendo filtrada e controlada, passando a ser considerada algo a se “proteger, separar e prevenir, assinalando perigos em toda a parte, despertando as atenções, solicitando diagnósticos, acumulando relatórios, organizando terapêuticas [...]” (FOUCAULT, 2007a, p. 37). Assim, podemos notar que, em torno da sexualidade, constituíram-se diversas estratégias de poder para regulá-la, a fim de que os/as adolescentes a vivenciassem mais tardiamente e com objetivos específicos (reprodução).

Outro ponto que podemos notar, ao olharmos o material empírico, é que a adolescência é discutida de uma maneira generalista, como se todos os adolescentes apresentassem as mesmas características e a vivenciassem de um mesmo modo, manifestando os mesmos comportamentos.

Os jovens muitas vezes não pensam nas conseqüências de seus atos (CASSANTI, 2012).

A insegurança e curiosidade sobre a sexualidade motivam os adolescentes a se exibirem no meio online (GUIMARÃES, 2012).

O adolescente já tem uma necessidade de arriscar, de afrontar a vida. Ele se sente onipotente. Desafia a vida e a morte como se pudesse triunfar sobre tudo isso. Na verdade, ele está se sentindo uma formiguinha, mas não pode se expor como uma formiguinha. Ele tem que parecer potente (BARROS, 2012).

Palavras como inconsequência, insegurança, afrontamento, arriscar, curiosidade, hormônios à flor da pele, entre outras, vêm sendo usadas para descrever a adolescência. Assim, os materiais analisados caracterizam a adolescência como uma fase universal, em que todos/as os/as jovens a vivenciam de maneira homogênea. Por essa perspectiva, os materiais analisados acabam constituindo e reforçando uma identidade adolescente hegemônica. Tais produções acabam representando a adolescência como algo inato aos sujeitos, que está atrelado a mudanças biológicas e psicológicas.

Tal entendimento está relacionado aos pressupostos assumidos pela Psicologia desenvolvimentista, que discute a adolescência como uma fase específica, em que “determinadas mudanças hormonais, glandulares, corporais e físicas pertencentes a essa fase seriam responsáveis por algumas características psicológico-existenciais próprias do adolescente” (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p. 4). A Psicologia e a Biologia, ao descreverem, analisarem e afirmarem que existem algumas características que seriam comuns a todos/as os/as adolescentes, acabam construindo significações e representações sobre ser adolescente.

Esses saberes produzidos pela Psicologia e Biologia sobre a adolescência são reproduzidos pela mídia massiva (pelo menos no caso dos materiais analisados), que acaba reforçando a ideia da adolescência como uma etapa natural, em que todos os indivíduos viverão de forma igualitária. Para Sergio Ozella (2002), as mídias também vêm participando na constituição de um determinado modo de ser adolescente, afirmando e reproduzindo características que são vistas e entendidas como ser adolescente em nossa sociedade.

Os diversos campos de saber (Biologia, Psicologia, Sociologia, História etc.) e diversas instâncias sociais (a mídia, a família, a escola etc.) constituem discursos sobre o ser adolescente. Desse modo, acabam produzindo modos de ser, estar e se comportar na adolescência. Entendemos esse fato como resultado de uma construção discursiva; ou seja, esta é produzida no meio cultural e social, e não apenas por meio de atributos biológicos e psicológicos: “a adolescência nada mais é que um ‘fenômeno cultural’ produzido pelas práticas sociais em determinados momentos históricos, manifestando-se de formas diferentes e nem sequer existindo em alguns lugares” (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p. 4).

Dessa forma, não podemos afirmar que há apenas um modo de ser adolescente. Em vez disso, existem múltiplas formas, que são constituídas por meio das experiências vivenciadas pelos sujeitos e também por diversos discursos que circulam em nossa sociedade, e por isso existem adolescentes que aderem a prática do *sexting* e outros que não se interessam em expor a sexualidade.

Assim, entendemos que a adesão à prática do *sexting* na adolescência não está relacionada a características entendidas como próprias da adolescência (inconsequência, hormônios à flor da pele, insegurança etc.), mas sim a questões sociais, culturais, econômicas e históricas.

Evidenciamos que algumas instâncias sociais, como a família e a escola vêm sendo culpabilizadas pela emergência e a disseminação da prática do *sexting*. Segundo o material empírico, caberia a elas disciplinar os corpos dos sujeitos para que tal prática não fosse efetivada.

A dificuldade dos pais em impor limites, a falta de orientação sexual eficiente nas escolas e uma cultura de massa extremamente erotizada são fortes estímulos (SEXO, 2012).

A psicóloga ressalta que se a situação de exibição desses jovens chegou a tal ponto, é provável que os pais tenham alguma culpa (ADOLESCENTES, 2012).

Talvez isso (sexting) seja até uma compensação por uma ausência de visibilidade em casa. Se ele não se sente visível, vai procurar ser de alguma forma. (BARROS, 2012).

É preciso discutir sexualidade na família e na escola para que ele não vire sexo precoce depois (TOMAZ, 2012).

Por meio desses discursos, podemos evidenciar que a sexualidade é compreendida como algo que deve ser regulado por algumas instâncias disciplinadoras. Segundo os dados, caberia a instituições, como a família e a escola, a imposição de limites, a correção de posturas, a discussão sobre essas questões e a regulação a vida dos sujeitos, a fim de que a sexualidade seja gerenciada, expressa e vivenciada de um determinado modo pelas crianças e adolescentes. De acordo com Foucault (2007a), a partir do século XVIII, constituiu-se o dispositivo da sexualidade, em que diversas estratégias de poder/saber foram traçadas, a fim de normalizar a sexualidade. Tais tecnologias disciplinares acabaram/acabam por determinar algumas maneiras de viver a sexualidade. “O dispositivo de sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 2007a, p. 118).

O dispositivo, de maneira geral, tem como objetivo responder uma urgência; ou seja, instala-se com o propósito de estabelecer padrões e resolver problemas. O *sexting* é entendido, no material empírico, como algo que precisa ser regulado a fim de que a intimidade dos/as adolescentes não seja exposta.

Para regular e normalizar a sexualidade, no século XVIII, instituíram-se algumas instâncias sociais, como as pedagógicas e a familiar, que deveriam estar envolvidas em vigiar, adestrar e conhecer, nos mínimos detalhes, o que era vivenciado pelos sujeitos. Desse modo, a “sexualidade se constituiu num elemento crucial às novas tecnologias de poder disciplinar” (GADELHA, 2009, p. 79).

O dispositivo da sexualidade contou com essas instâncias para esquadrihar, normalizar e controlar os corpos e a sexualidade dos sujeitos.

Portanto, podemos assumir uma articulação entre os dispositivos, no caso o disciplinar e o da sexualidade.

Embora a escola seja entendida, pelo material analisado, como uma das instâncias responsáveis em disciplinar a sexualidade, a fim de que práticas como o *sexting* não ocorram, a família ainda aparece nos dados como uma das instâncias mais culpabilizadas por “permitirem” que seus filhos pratiquem o *sexting*. Segundo Foucault, a família é vista como um núcleo importante de controle e agenciamento da sexualidade,

a família não reproduz a sociedade; e esta, em troca, não imita aquela. Mas o dispositivo familiar, no que tinha precisamente de insular e de heteromorfo com relação aos outros mecanismos de poder pôde servir de suporte às grandes “manobras” pelo controle malthusiano da natalidade, pelas incitações populacionistas, pela medicalização do sexo e a psiquiatrização de suas formas não genitais (2007a, p. 111).

Ao longo da modernidade, a família foi entendida como instância que poderia estar envolvida no controle da sexualidade (natalidade, masturbação, homossexualidade etc.). Hoje, ela é uma instância de destaque na regulação do *sexting*. Acredita-se que a família pode agir no disciplinamento dos adolescentes, evitando assim que eles exponham suas sexualidades.

Outra característica relacionada à sociedade disciplinar é o uso de sanções normalizadoras, que atuam como repressoras de atitudes consideradas inapropriadas, a fim de reduzir desvios de condutas. Nos materiais que discutem o *sexting*, podemos perceber algumas micropenalidades aplicadas aos praticantes desse fenômeno. Insultos, xingamentos, medidas socioeducativas, transferências e expulsões das instituições escolares, entre outras, são alguns exemplos dessas medidas punitivas. Os seguintes fragmentos confirmam essa situação:

Logo depois da veiculação do vídeo, eles começaram a receber bilhetes por baixo da porta com insultos. Até pedras foram arremessadas em direção a sua casa (SEXO, 2012).

A delegada da DDM informou que o expediente será remetido para a Vara da Infância e Juventude que deverá adotar alguma medida sócio-educativa contra esses dois adolescentes (POLÍCIA, 2012).

Os dois adolescentes foram expulsos por conduta inadequada (BARROS, 2012).

Ao observarmos as enunciações, evidenciamos que o *sexting* pode ser compreendido como um desvio em relação ao que é considerado normal nas questões vinculadas à sexualidade. A norma pode ser entendida como processo de homogeneização dos sujeitos, que devem vivenciar a sexualidade dentro de um conjunto de comportamentos, estabelecidos como próprios para uma determinada sociedade: “a norma é uma medida, uma maneira de produzir uma medida comum, a partir do jogo das oposições entre o normal e o anormal” (MORAES; VEIGA-NETO, 2013, p. 6).

Sendo a sexualidade algo que se constituiu ao longo da modernidade, como uma questão de âmbito privado, a sua exposição no âmbito público rompe com o que é considerado normal, sendo necessário passar por processos de normalização. Nessa regulação do comportamento dos sujeitos, podemos citar as punições. Algumas delas podem ser consideradas processos sutis que têm como propósito penalizar condutas classificadas como desviantes. As punições podem ser castigos, correções, privações e pequenas humilhações (FOUCAULT, 2007b).

As punições citadas nas enunciações podem ser compreendidas como processos de normalização, pois, ao punir um determinado sujeito, estamos classificando e determinando quais condutas são consideradas aceitáveis e quais não são. Assim, estamos estabelecendo o que é normal ou anormal quanto à vivência da sexualidade. “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares, compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (FOUCAULT, 2007b, p. 176).

Dessa forma, nos mecanismos de punições, existem algumas relações de poder-saber, pois as punições marcam e disciplinam esses sujeitos, atuando como uma estratégia de disseminação desse poder. Ao operarem dessa forma, produzem-se saberes que atuam na regulação e no controle dos sujeitos, constituindo o que é considerado normal e anormal. Gera-se, assim, um determinado saber, atrelado a relações de poder, pois sempre existem sujeitos que punem e os que são punidos.

Essas relações de poder-saber constituem as linhas de força que compõem um dispositivo. Nesse caso, o dispositivo da sexualidade. Assim, a prática do *sexting* pode ser considerada inadequada às regras produzidas pelo dispositivo da sexualidade. Por isso, todos/as os/as adolescentes que o praticarem devem sofrer punições, de modo que tal prática seja reprimida e evitada. Para Foucault, o “que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios” (2007b, p. 172).

Aqui se percebe o *sexting* como uma prática que produz uma atualização no dispositivo da sexualidade, podendo ser considerado uma ruptura nas formas de vivenciá-la. O *sexting* pode ser considerado um acontecimento novo e atual no dispositivo da sexualidade. Segundo Deleuze (2005, p. 92-93), “o atual não é o que somos, mas aquilo que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer, o Outro, o nosso devir-outro”. A prática do *sexting* vem produzindo a sexualidade como algo a ser visibilizado e, além disso, reforça a ideia de que a sexualidade deve ser controlada em nossa sociedade. Para realizar esse controle da sexualidade dos sujeitos são aplicadas punições que visam normalizá-la.

Ao realizar a análise do material empírico, é possível verificar que os sujeitos que sofrem os maiores castigos e correções são as meninas. Comumente, são alvo de xingamentos mais severos e violentos que os meninos.

A garota teve os cabelos cortados e trocou de nome para não ser reconhecida. Já os meninos que participaram da filmagem são apontados na rua e excluídos do grupo de amigos - por orientação dos pais das outras crianças. O constrangimento é geral na cidade (SEXO, 2012).

A escola não tem nada a ver com isso! Isso que aconteceu lá dentro jamais vai afetar o respeito da escola. Safada é a menina que se deixou filmar ela com a boca na coisa, o moleque ficou de boa, a sem vergonha é ela que por ser mulher tinha que se dar o respeito. É aquele velho ditado: prende suas cabritas que meus bode estão soltos! É por isso que só fiz macho! (ADOLESCENTES, 2012).

Por vergonha e pressão comunitária a família da menina teve que se mudar da cidade (BARROS, 2012).

Mudança de cidade, críticas, xingamentos e culpabilizações são algumas das violências vivenciadas pelas meninas que praticam o *sexting*; aos meninos, muitas vezes restam elogios e apoio de todos/as, pois culturalmente se instituiu que cabe ao menino/homem vivenciar os prazeres da sexualidade. Outro fator demarcado nessas narrativas é o corte do cabelo das meninas, que nos possibilita pensar a respeito do cabelo como um marcador identitário feminino, associado à beleza e sensualidade da mulher. Tal prática aponta para uma representação hegemônica da mulher como sedutora, responsável por incitar e “tentar” o homem. Assim, ao praticarem o *sexting*, são as meninas as que mais sofrem violências, o que nos possibilita verificar algumas desigualdades em relação às questões de gênero.

É importante salientar que os gêneros são construções socioculturais, que se constituem por meio de relações de poder e saber. Desde cedo, meninos e meninas são ensinados sobre as questões de gênero e sexualidade. De acordo com Louro, “nada há de puramente natural e dado em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” (2008, p. 18).

As meninas aprendem que devem preservar e resguardar a sua sexualidade; já os meninos são estimulados a sentirem prazer e a manterem relações sexuais desde cedo. Para que as meninas tenham condutas recatadas, que retardam a vivência e a demonstração de sentimentos, como

o prazer e o desejo, seus corpos são alvos de controle, vigilância e sanções normalizadoras intensas. Nessa perspectiva, podemos perceber que os corpos das meninas sofrem estratégias disciplinadoras rigorosas ao longo de suas vidas, para que a sexualidade seja vivenciada de um modo específico. Segundo Foucault (2007a), o dispositivo da sexualidade colocou o corpo da mulher como algo a ser analisado (qualificado e desqualificado), alvo de produção de saber e regulado de forma contínua. As meninas se constituem como “sujeitos que devem ser constantemente educados, ensinados e informados” (MARCELLO, 2009, p. 122). Quando essas meninas fogem às regras produzidas em nossa sociedade, como praticar o *sexting*, por exemplo, elas são culpabilizadas e violentadas de forma mais intensa, pois se estabeleceu em nossa sociedade que cabe às meninas controlar seus desejos e prazeres em nome da norma que foi instituída. Para Marcello, “dirigi-se a disciplinarização dos corpos e dos tempos somente às meninas, pois parece serem elas as principais culpadas pelo fracasso em fazer seus corpos dóceis e úteis” (2009, p. 122).

A mídia, ao focar com afinco as violências sofridas pelas meninas, também acaba construindo significados a respeito de como meninas e meninos devem se comportar e viver a sua sexualidade. Ao repetir, salientar e mostrar que as meninas sofrem as maiores violências, a mídia acaba reafirmando que elas são responsáveis pelo controle e cuidado da sua sexualidade. Para Rosa Fischer (2001, p. 589) “aceitamos que a mídia não apenas veicula, mas também constrói discursos e produz significados, identidades e sujeitos – pressuposto que se fundamenta na articulação dos conceitos de poder, saber e sujeito feita por Michel Foucault”. Dessa forma, o dispositivo pedagógico da mídia contribui para educar a sexualidade de meninas e meninos.

Por fim!

A prática do *sexting* vem produzindo outros modos de vivenciar a sexualidade que, na contemporaneidade, torna-se algo a ser exposto por

meio das tecnologias digitais. Assim, entendemos o *sexting* como um acontecimento que acaba produzindo uma atualização no dispositivo da sexualidade, pois vem constituindo sujeitos que buscam espetacularizar o eu, mediante a visibilização da sexualidade. Se a sexualidade é analisada, investigada e regulada; ou seja, constitui-se como um dispositivo, ela deve ser entendida como uma construção social, cultural, histórica e política, atravessada por relações de poder-saber.

No entanto, ao analisarmos as enunciações do material empírico, evidenciamos que a sexualidade é entendida como uma essência, algo que aflora em um determinado momento da vida dos sujeitos; no caso, na adolescência. Porém, ao mesmo tempo em que a adolescência é entendida como uma fase de extrapolação da sexualidade, quando é discutida e vivenciada por adolescentes, a mídia massiva afirma que isso está acontecendo de forma precoce. Para Foucault (2007a), a partir do século XVIII, a sexualidade adolescente tornou-se um problema público; por isso, foram criadas estratégias para governá-la. Como parte do dispositivo da sexualidade, o *sexting* também se constitui como algo a ser regulado e controlado a fim de melhor governar e normalizar os sujeitos. Podemos evidenciar isso nas enunciações que afirmam a importância de as instâncias consideradas disciplinadoras, como a família e a escola, atuarem vigiando, controlando e punindo os/as adolescentes. Isso tudo com objetivo de que eles/as sigam um determinado padrão: a negação à prática do *sexting*.

Práticas como a vigilância e o controle dos sujeitos são consideradas marcas de uma sociedade que prima pela disciplinarização de seus corpos. No entanto, além disso, evidenciamos outra estratégia de adestramento dos sujeitos: as micropenalidades. Ao realizarmos as análises, verificamos que os/as adolescentes sofrem punições como expulsões, humilhações, xingamentos, entre outras, com o objetivo de enquadrar esses corpos e a sexualidade dentro de um determinado padrão.

Tais penalidades são ainda mais rígidas e violentas com as meninas; são elas as maiores vítimas nesses casos. Assim, podemos perceber uma

diferenciação e uma hierarquização nos modos como meninos e meninas praticantes do *sexting* são tratados e punidos em nossa sociedade, o que enfatiza o quanto ainda estamos vivendo um momento de desigualdade de gênero.

Consideramos importante investigar o discurso da mídia sobre o *sexting*, pois esse é um fenômeno que vem produzindo reconfigurações nos modos de vivenciar os prazeres e desejos relacionados à sexualidade. Além disso, ajuda-nos a pensar na importância de debatermos com os/as adolescentes sobre esse tema.

Referências

ADOLESCENTES postam fotos sensuais na internet. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/infancia-e-juventude/noticia-clipping/adolescentes-postam-fotos-sensuais-na-internet>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

BARROS, Ana Cláudia. *Adolescentes filmam relações sexuais para competir na rede*. Disponível em: <<http://entretenimentoar.terra.com.ar/oscar/2009/interna/0,,OI4572453-EI6594.html>>. Acesso em: 22 jun. 2012

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BROWN; Jane D.; KELLER, Sarah; STERN, Susannah. *Sex, Sexuality, Sexting, and SexEd: Adolescents and the Media*. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/234656991_Sex_Sexuality_Sexting_and_SexEd_Adolescents_and_the_Media>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CASSANTI, Moises de Oliveira. *O que cada pai deve saber sobre sexting*. Disponível em: <<http://www.crimespelainternet.com.br/o-que-cada-pai-deve-saber-sobre-sexting/>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Livia do. Subvertendo o conceito de adolescência. *Arq. bras. psicol.* [online], v.57, n. 1, p. 2-11, 2005. ISSN 1809-5267.

DELEUZE, Gilles. *O mistério de Ariana*. 2. Ed. Lisboa: Vega, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Foucault e a análise do discurso em educação*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 14, p. 197-223, novembro, 2001.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a Constituição do Sujeito*. 2. ed. São Paulo: Ed. EDUC, 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2007a.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Educação: Experiência e Sentido).

GUIMARÃES, Alessandra. *Exibição online ameaça reputação de crianças e adolescentes*. Disponível em: <<http://leonardi.adv.br/2010/09/exibicao-online-ameaca-reputacao-de-criancas-e-adolescentes/>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

HALAVAIS, Alexander. Prefácio. In: FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.11-16.

LOURO, Guacira. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições* [online], v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. *Currículo sem Fronteiras*, Portugal, v. 9, n. 2, p. 226-241, jul./dez. 2009.

MORAES, Antônio Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo. *Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível*. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/moraes-veiga-neto-disciplina-controle-escola.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

POLÍCIA já sabe quem divulgou vídeo de alunos fazendo sexo oral em sala de aula. <<http://www.saocarlosdiaenoite.com.br/lmno/item/20225-pol%C3%ADcia-j%C3%A1-sabe-quem-divulgou-v%C3%ADdeo-de-alunos-fazendo-sexo-oral-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 20 jun.2012.

OZELLA, Sergio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: KOLLER, Sílvia Helena. *Adolescência e Psicologia: Concepções práticas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 16-24.

QUADRADO, Raquel Pereira. *Adolescentes: corpos inscritos pelo gênero e pela cultura de consumo*. Rio Grande: FURG, 2006. Dissertação(Mestrado em Educação Ambiental)– Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2006.

SEXO cada vez mais cedo. Disponível em http://www.istoe.com.br/reportagens/10862_SEXO+CADA+VEZ+MAIS+CEDO. Acesso em: 21 jun. 2012.

TOMAZ, Kleber. *Adolescentes aderem ao 'sexting' e postam fotos sensuais na internet*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2010/05/adolescentes-aderem-ao-sexting-e-postam-fotos-sensuais-na-internet.html>>. Acesso em: 15 set.2012.

Willard, Nancy. *Sexting and Youth: Achieving a Rational Response*. *Journal of Social Sciences* 6 (4), 2010. p. 542-562.

Recebido em maio de 2016.
Aprovado em junho de 2016.

O POTENCIAL DO TRABALHO DE CAMPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior¹

José Joberto Montenegro Sousa²

RESUMO

O presente artigo parte dos seguintes questionamentos: como o trabalho de campo pode alterar o olhar do futuro professor de História sobre a relação entre teoria e prática? Qual seu potencial na formação de professores de história? O texto tem o objetivo de refletir sobre o potencial do trabalho de campo na formação de professores de história e de identificar nas vozes dos futuros professores como eles percebem a relação entre teoria e prática depois da concretização de um trabalho de campo. Foram analisados os relatórios produzidos pelos estudantes do curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU), produzidos depois da conclusão do trabalho de campo realizado na cidade do Rio de Janeiro. Concluiu-se que o trabalho de campo potencializa a formação crítico-reflexiva dos estudantes e possibilita evidenciar a relação entre teoria e prática.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho de Campo. Formação de professores. Curso de História.

THE POTENTIAL OF FIELD WORK IN HISTORY TEACHERS' EDUCATION

ABSTRACT

This article discusses the following questions: how can fieldwork change the look of the future history teacher about the relationship between theory and practice? What is its potential in shaping history teachers? It aims to reflect on the potential of field work in the training of history

¹Doutor em Educação. Professor Adjunto do curso de História da FACIP/UFU, Ituiutaba, Brasil. *E-mail:* silvajunior_af@yahoo.com.br

² Doutor em História. Professor Adjunto do curso de História da FACIP/UFU, Ituiutaba, Brasil. *E-mail:* jobertoms@yahoo.com.br

teachers and identify the voices of future teachers on how they perceive the relationship between theory and practice after the completion of fieldwork. Reports produced by History students of the School of Integrated Sciences of Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU) were analyzed after the completion of the fieldwork in the city of Rio de Janeiro. It was concluded that fieldwork enhances reflective critical training enables of students and highlights the relationship between theory and practice.

KEYWORDS: Field Work. Teacher training. History course.

* * *

Introdução

Entendemos a História como uma área do conhecimento que tem uma forma particular de lidar com as temporalidades e exige uma formação específica que habilite o profissional a trabalhar com variadas fontes documentais. Essa área exige que o tratamento teórico-metodológico considere as especificidades das diferentes fontes e linguagens. Assim, a formação do professor de História deve ser teórica e metodológica, o que denota que não é possível desvincular a prática da reflexão teórica mais ampla. Entendemos a atividade docente como práxis. Para Marx (1998), práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis). A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária, na medida em que essa relação é consciente. A prática não se constitui apenas com a aplicação direta de dados da teoria, ou seja, a relação teoria-prática não é causal nem determinista, mas se constitui com processos complexos que se influenciam mutuamente.

Nesse sentido, questionamos: como o trabalho de campo pode alterar a visão do futuro professor de História sobre a relação entre teoria e prática? Qual o seu potencial na formação de professores de história? Consideramos

relevante destacar alguns elementos fundamentais na metodologia do trabalho de campo: a observação e a produção de notas de campo. Conforme Vianna (2007), sem acurada observação, não há ciência. Concordamos com o autor quando ele afirma que não basta ao observador simplesmente olhar, mas é fundamental saber ver, identificar e descrever os diversos tipos de interações e processos humanos. Para isso, no trabalho de campo, é imprescindível a concentração, a paciência, o espírito de alerta, a sensibilidade e a energia física para concretizar a tarefa. O registro das notas de campo tem como intuito reunir os dados brutos das observações, para, posteriormente, realizar a análise.

Neste texto, temos como objetivo refletir sobre o potencial do trabalho de campo na formação de professores de história, bem como identificar, nos relatórios produzidos pelos futuros professores, a relação entre teoria e prática depois da concretização de um trabalho de campo. Organizamos o texto em três partes. Na primeira, apresentamos a metodologia adotada. Na segunda, os lugares observados e seus potenciais na formação do professor de História, considerando a perspectiva teórica metodológica específica da história. Na terceira, analisamos as vozes dos estudantes que participaram do trabalho de campo. Por fim, tecemos algumas considerações.

Contextualização da proposta

A proposta analisada neste texto se baseou em uma experiência efetivada no curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil – FACIP/UFU. O projeto teve como finalidade aprofundar os conhecimentos adquiridos durante o curso de História de forma interdisciplinar, utilizando-se do trabalho de campo. Os estudos realizados por meio desse projeto se constituem em atividade integrante de disciplinas como História do Brasil, Projeto Integrado e Práticas Educativas, Metodologia do Ensino de História

e Estágio Curricular Supervisionado³. As disciplinas da área do Ensino trabalham com o potencial das diferentes fontes e linguagens, bem como com o potencial dos museus na formação de crianças e jovens e buscam dialogar com os componentes curriculares da História do Brasil. Acreditamos ser urgente a necessidade de superar a ausência da comunicação interdisciplinar. Superar os currículos estanques pressupõe uma integração das disciplinas. De acordo com Fazenda (1991), essa integração deve ser pensada tanto em relação aos conteúdos e métodos, como conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecimento global, pois, segundo a autora,

um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre as pessoas e entre as pessoas e coisas. Nesse sentido, precisa ser um projeto que não se oriente apenas para produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Nesse sentido, ele nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor. No projeto interdisciplinar, não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. (FAZENDA, 1991, p. 17).

Consideramos a interdisciplinaridade não apenas como uma fusão ou justaposição, mas uma “interpenetração” de conceitos, dados e metodologias, pressupondo, assim, uma integração entre conteúdos e metodologias de disciplinas diferentes é importante para que os professores se disponham a trabalhar conjuntamente determinados temas. Fundamentados nessa perspectiva, propusemos um trabalho de campo que possibilitasse aos estudantes do curso de História a aquisição, ampliação e consolidação de conhecimentos teóricos e metodológicos das disciplinas envolvidas, mediante a oportunidade de vivenciar o processo de construção do trabalho de campo,

³ As fichas das disciplinas estão disponíveis nos site: <http://www.facip.ufu.br/node/71>.

bem como o contato com instituições de reconhecido significado histórico. De forma específica, o projeto tinha como objetivo propiciar o conhecimento e a compreensão do potencial do trabalho com museus no processo de ensinar e aprender história e analisar as diferentes realidades vividas no país, particularmente, no Rio de Janeiro, cenário da atividade realizada.

A proposta metodológica se orientou com o objetivo de estimular, com efetividade, a participação e o envolvimento dos estudantes nas atividades programadas. Para tanto, dirigimos o plano de visitas a instituições detentoras de acervos diversificados e consideradas significativas como locais de memória. As atividades planejadas consistiram em: 1) discussão teórica sobre temas pertinentes à colonização do Brasil, particularmente, sobre a cidade do Rio de Janeiro; 2) levantamento de material relativo à história do Rio de Janeiro; 3) estudo teórico sobre a análise de diferentes fontes e linguagens e o potencial dos museus no processo de ensino e aprendizagem em História; 4) divisão de grupos, nos quais cada equipe ficou responsável pela pesquisa em sites oficiais sobre os lugares que foram visitados; 5) orientações sobre a metodologia do trabalho de campo, enfatizando a importância do trabalho coletivo e do registro sistemático das atividades realizadas; 6) planejamento da apresentação sistemática dos resultados do trabalho de campo para todos os estudantes do curso de História.

A metodologia do trabalho de campo abrangeu estudos de conteúdos das disciplinas envolvidas antes da realização da viagem, ressaltando uma bibliografia que possibilitava articulações e diálogos com os acervos e documentos visitados. Os estudantes participaram ativamente do planejamento das atividades, contribuindo com sugestões e, sobretudo, aprendendo o processo de construção de um trabalho de campo. Acreditamos que todo esse processo contribuiu para a formação do futuro professor, pois, por meio dessa experiência, ele poderá desenvolver trabalhos de campo em diferentes realidades de sua atuação profissional.

O processo avaliativo consistiu em diferentes etapas: 1) participação ativa nas reuniões que precederiam a viagem, com o intuito de estudar e colaborar com a construção do roteiro proposto; 2) planejamento/organização/acompanhamento das rotinas dos grupos de estudantes com funções previamente definidas, quais sejam: registro fotográfico do trabalho de campo, registro fílmico, e registro de notas de campo; 3) capacidade para o trabalho coletivo, senso de colaboração e autonomia; 4) produção e apresentação de um relatório reflexivo, buscando associar teoria e prática, ou seja, articulando o conhecimento entre conteúdos trabalhados e experiência vivenciada no trabalho de campo.

Questões teóricas e lugares observados

Concordamos com Bellot (2006) quando ele destaca o fato de que toda cidade, em sua dimensão espacial, assume uma função educativa à medida que se formam, ao mesmo tempo, o objeto de experiência e o sujeito educador (p. 20) e, por essa razão, transforma-se em objeto de construção identitária, constituindo-se um elo particular no universo dos lugares de memória, na acepção de Pierre Nora. As cidades carregam consigo projetos de identidade materializados no espaço e revelados sob o signo da lembrança e da perpetuação, ou do esquecimento e do silêncio, cabendo aos professores de História desvelar os múltiplos sentidos inerentes à ambiguidade entre lembrar e esquecer.

Elegemos a cidade do Rio de Janeiro como *lócus* do trabalho de campo, por expressar a complexidade do espaço urbano. Para Carlos (2006), é impossível entender o fenômeno urbano ignorando o aprofundamento das desigualdades impostas pelo desenvolvimento do capitalismo. Sem necessitar aprofundar o olhar para a cidade, é possível identificar tradições, modernidades, riqueza e pobreza. Ante as diversas possibilidades que a cidade oferece, elegemos deter nosso trabalho nos seguintes espaços: Museu

Imperial, Morro do Alemão, Jardim Botânico, Museu de Belas Artes, Teatro Municipal do Rio de Janeiro e Biblioteca Nacional.

Na preparação do trabalho de campo, fizeram-se necessárias reflexões sobre os conceitos de Memória e de História, afinal, os espaços visitados na cidade do Rio de Janeiro eram lugares de memória que poderiam ser problematizados por historiadores. Para Nora (1993), “a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento” (p. 9). A memória é vulnerável a todos os usos e manipulações, é inconsciente de suas deformações sucessivas. É um fenômeno sempre atual, elo vivido no eterno presente. O autor afirma que a memória instala a lembrança no sagrado.

Nora (1993) assegura que “a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais” (p. 9). A história, por ser uma operação intelectual laicizante, demanda análise e discurso crítico. Para o autor, a história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. Segundo Pierre Nora, a memória é o absoluto e a história só conhece o relativo.

De acordo com Dosse (2003), os recentes estudos da história social da memória demonstram a que ponto essa oposição canônica entre história e memória não é pertinente. Ele considera que, entre memória e história, o fosso não está eliminado. O autor reforça que a história da memória é um imperativo e deve se beneficiar de todo aporte crítico do ofício do historiador se se quer evitar patologias de uma memória frequentemente cega. A conexão entre história e memória se tornou muito forte e, sem esse elo, a história seria apenas um escotismo, ou pura exterioridade. Como explica Ricoeur (2007), lembramos o quanto o presente é afetado pelo passado. Como nos ensina Bosi (1987), o passado não é o antecedente do presente, é sua fonte.

A memória não se submete às miraculosas operações de salvamento. Uma de suas características é sua relação com a dinâmica social e, por essa

razão, com o presente no qual é construída. A construção da memória se encontra inserida no presente, que influencia esse processo, com suas demandas imediatas. Portanto, quem escolhe e reúne condições de rememorar determinadas lembranças, em detrimento de outras, é alguém que está no presente, e essas escolhas marcam o “conteúdo do passado” que se deseja relembrar. Dessa forma, podemos pensar em memória histórica e, por extensão, em patrimônio cultural. A preocupação com a preservação deles é um fenômeno que vem caracterizando um número considerável de instituições, sejam elas públicas ou privadas, organizações não governamentais, segmentos sociais os mais diversos e figuras destacadas das elites políticas nacionais.

É importante lembrar que a primeira legislação patrimonial do país, promulgada em 1937, que ainda está em vigor, define como patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da História do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

Esse conceito marcou, na prática, a política de preservação do patrimônio histórico do país, priorizou-se, assim, o patrimônio edificado e arquitetônico em detrimento de outros bens culturais significativos. O mais sério é que essa política preservacionista, levada a cabo pelo então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), desde sua criação em 1937, deixou um saldo de bens imóveis tombados, referentes aos setores dominantes da sociedade. Preservaram-se as igrejas barrocas, os fortes militares, as casas-grandes e os sobrados coloniais. Esqueceram-se, no entanto, as senzalas, os quilombos, as vilas operárias e os cortiços. Essa política de preservação objetivava passar aos habitantes do país a ideia de uma memória unívoca e de um passado homogêneo e de uma História sem conflitos e contradições sociais. A concepção predominante era a de se forjar uma identidade nacional única para o país, excluindo as diferenças e a pluralidade étnico-cultural de nossa formação histórica.

O conceito de patrimônio histórico não está mais restrito ao dito “patrimônio edificado”, constituído de bens imóveis, representados pelos edifícios e monumentos. Com o avanço teórico-metodológico das Ciências Sociais, que mais se têm dedicado ao estudo das manifestações culturais, a expressão “patrimônio histórico e artístico” vem sendo substituída por “patrimônio cultural”⁴. Como bem cultural, entendemos toda a produção humana, de ordem emocional, intelectual e material, independente de sua origem, época ou aspecto forma, bem como a natureza, que propiciem o conhecimento e a consciência do homem sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia. Ao falarmos em patrimônio histórico, entenda-se não apenas o patrimônio arquitetônico, mas também o patrimônio documental e arquivístico, bibliográfico, hemerográfico, iconográfico, oral, visual, museológico, enfim, o conjunto de bens que atestam a história de uma dada sociedade.

Em nossa proposta do trabalho de campo realizado na cidade do Rio de Janeiro, buscamos enfatizar a importância de problematizar os lugares visitados. Consideramos fundamental reforçar a necessidade de refletir sobre qual memória determinados espaços buscam preservar. O primeiro espaço visitado foi o Museu Imperial, também conhecido como Palácio Imperial, localizado no centro histórico da cidade de Petrópolis (RJ). O Museu Imperial possui o principal acervo do país relativo ao império brasileiro, em especial, o chamado Segundo Reinado. São cerca de 300 mil itens museológicos, arquivísticos.

O Museu Imperial reuniu coleções e objetos intencionalmente escolhidos, nos quais é depositado todo um conteúdo simbólico. Apresenta características dos tradicionais museus históricos criados para que fossem

⁴ De acordo com a Constituição Federal de 1988, no artigo 216, Seção II – DA CULTURA, entende-se como patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológicos, paleontológico, ecológico e científico.

capazes de apresentar à população um patrimônio que possibilitasse a evocação, preservação e celebração de um passado nacional que pertencesse a todos e proporcionasse uma identidade cultural unificadora. Conforme Costa (2005),

Lugar de memória e também de esquecimento, o museu histórico, ao longo de sua existência, apareceu, por muitas vezes, atrelado à ideia de poder: poder de lembrar, poder de imortalizar, poder de esquecer. Os museus históricos permaneceram por muito tempo como lugares onde determinados discursos se apresentavam como única forma de interpretação do passado nacional. Dessa forma, temas, fatos e figuras tidos como excepcionais figuraram com bastante destaque nesses espaços, em comparação a outros elementos da vida social. Os museus históricos foram, por um longo tempo, concebidos como as instituições responsáveis por legitimar e difundir uma certa ideias de memória e de identidade nacionais que elegiam alguns protagonistas e deixavam em segundo plano a memória referentes a outros grupos sociais. (p. 58).

Ao longo do trabalho de campo, orientamos os estudantes sobre a importância de observar como os objetos expostos no Museu Imperial construíram determinadas memórias. Refletir sobre como a ideia do poder imperial foi sendo efetivada, considerando o papel da suntuosidade nesse processo. Ao propor o trabalho com objetos, retomamos Ramos (2007) ao afirmar,

O objetivo primeiro do trabalho com o “objeto gerador” é exatamente motivar reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano. Ora, tal exercício deve partir do próprio cotidiano, pois assim se estabelece o diálogo, o conhecimento do novo na experiência vivida: a conversa entre o que se sabe e o que

vai saber – leitura dos objetos como ato de procurar novas leituras. (p. 63-64).

É recomendável que o futuro professor de História compreenda o potencial dos diálogos com diferentes objetos. Na sala de aula da educação básica, o professor pode explorar objetos do presente e relacioná-los com outras situações, criando, assim, reflexões sobre a História. Desse modo, o saber histórico deixa de ser a história dos outros, para se transformar na nossa história, feita de mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, mas sempre refeita por seres humanos em contato com objetos nas mais variadas situações, criando e destruindo poderes de vida e morte. Isso significa tratar o objeto como documento histórico a ser estudado por meio de problemáticas historicamente fundamentadas.

Com a intenção de evidenciar outras histórias, outras memórias, outros sujeitos, realizamos uma visita guiada no Morro do Alemão. O Complexo do Alemão é um bairro localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro. Durante muitos anos, foi avaliada como uma das áreas mais violentas da cidade. A partir de 2011, o governo tem atuado no bairro por meio da polícia pacificadora. Nossa proposta, ao visitar o morro, consistiu em problematizar o papel da polícia pacificadora e buscar, nas vozes dos moradores do bairro, o que mudou e o que permaneceu.

A visita no Jardim Botânico no Rio de Janeiro foi proposta por sua relevância histórica e por considerar essencial a relação entre história e meio ambiente. O Jardim Botânico do Rio de Janeiro iniciou suas atividades em 1808, inserido no projeto de pesquisa luso, e seguia orientações elaboradas anteriormente em Portugal. Busca promover, realizar e difundir pesquisas científicas, com ênfase na flora, visando à conservação e à valorização da biodiversidade, bem como desenvolver atividades que promovam a integração da ciência, educação, cultura e natureza.

Outro local visitado no trabalho de campo foi o Museu de Belas Artes, localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro. Foi criado, oficialmente, em

13 de janeiro de 1937. O acervo do Museu Nacional de Belas Artes teve origem no conjunto de obras de arte trazido por D. João VI de Portugal, em 1808, ampliado, alguns anos mais tarde, com a coleção reunida por Joachin Lebreton, que chefiou a chamada Missão Artística Francesa, formando a mais importante pinacoteca do país. Esse núcleo original foi enriquecido com importantes incorporações ao longo do século XIX e início do século XX.

Na preparação para a visita a esse museu, procuramos enfatizar a importância da leitura iconográfica. Recorremos a autores tais como Bittencourt (2004) e Guimarães (2012). Consideramos que as imagens constituem fontes importantes para o processo de ensino e aprendizagem, pois expandem o olhar, possibilitam o desenvolvimento da observação e da crítica. São registros, evidências da história, representações do real, com os quais os professores e alunos podem estabelecer um diálogo para alargar a compreensão crítica da realidade. Entretanto o professor deve estar atento para não confundir uma representação do real com o real em si. É necessário problematizar, refletir, interpretar sobre diferentes ângulos, com base em perguntas tais como: o quê? Como? Por quê? Onde? Para quem? Para quê?

Para finalizar o trabalho de campo, conhecemos o Teatro Municipal do Rio de Janeiro e a Biblioteca Nacional. O primeiro foi inaugurado em 14 de julho de 1909. Localizado na Praça Floriano, conhecida como Cinelândia, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Ao estudar a história da construção do teatro, retomamos a discussão sobre a modernização da cidade, que consistiu na destruição dos cortiços e alargamento de suas ruas.

A Biblioteca Nacional, também localizada em frente à Praça Floriano, é considerada pela Unesco uma das dez maiores bibliotecas do mundo. O início do itinerário da Real Biblioteca no Brasil está ligado a um dos mais decisivos momentos da história do país: a transferência da rainha D. Maria I, de D. João (príncipe regente), de toda a família real e da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, quando da invasão de Portugal pelas forças de Napoleão Bonaparte, em 1808. Em nossa visita, acompanhada por um técnico, funcionário da Biblioteca, foram-nos apresentados alguns

documentos históricos, por exemplo, a carta de abertura dos portos assinada pelo príncipe regente.

No próximo tópico, recorreremos aos trabalhos realizados e apresentados pelos estudantes do curso de História e a pós-conclusão das atividades. Buscamos identificar como o trabalho de campo contribuiu para a formação dos futuros professores de história, especificamente, como eles perceberam a relação teoria e prática.

Contribuições do trabalho de campo na formação dos professores: o que dizem os estudantes

Os estudantes que participaram do trabalho de campo foram divididos em grupos. Cada equipe ficou responsável por preparar um relatório reflexivo sobre o espaço visitado. Com base nos relatórios, estabelecemos algumas categorias de análises com o intuito de avaliar as contribuições das visitas de campo na formação do futuro professor de História. Priorizamos as seguintes categorias: clareza sobre os objetivos da visita; aspectos históricos do lugar visitado; contribuições da visita para a formação do professor.

Ao longo da preparação do trabalho de campo, tanto nas reuniões em que estavam presentes os professores envolvidos no projeto quanto nas aulas das disciplinas, foi recorrente a orientação sobre a importância de evidenciar os objetivos a serem alcançados ao visitar determinados espaços. Dentro de um planejamento – que consiste em tomar decisões científicas, técnicas, pedagógicas e políticas –, o objetivo é o momento em que definimos o “para quê” ensinar ou visitar. É o ponto de chegada que se pretende atingir. Cabe ao professor de História, ao preparar suas aulas ou trabalhos de campo, apresentar e discutir com os estudantes os objetivos.

Seis relatórios foram apresentados, neles, apenas dois grupos registraram os objetivos propostos:

- Analisar, na condição de discentes, a forma como o Jardim Botânico influencia a cultura e a memória social do país, além de sua importância como patrimônio.
- Entender uma parte da história da vinda da família real ao Brasil e suas contribuições, averiguando e questionando essa mesma história como referencial (Grupo responsável pela visita ao Jardim Botânico, 04/08/2014).
- Propiciar aos estudantes do curso de História o conhecimento do espaço, as vivências no morro, o cotidiano local e a dualidade de espaços presente na cidade do Rio de Janeiro.
- Ampliar e contribuir para as concepções acerca do conhecimento prévio existente diante das questões da comunidade que vive no morro e a forma pela qual as organizações contribuem para a mudança do espaço (Grupo responsável pela visita ao Morro do Alemão, 03/08/2014).

A análise dos objetivos revela sinais de que, mesmo sendo espaços completamente diferentes, os estudantes buscaram problematizar o discurso oficial. O grupo do Jardim Botânico enfatizou o desejo de compreender a influência na cultura e na memória social do país, mas também de questionar essa história. O grupo do Morro do Alemão reforçou a intenção de mostrar os diferentes espaços presentes no Rio de Janeiro, bem como de destacar o papel da comunidade na mudança do lugar onde vivem.

Outro aspecto que foi reforçado na preparação do trabalho de campo foi a importância de conhecer a(s) história(s) dos espaços visitados. De acordo com Ki-Zerbo,

Mais que qualquer outra disciplina, a história é uma ciência humana, pois ela sai bem quente da forja ruidosa e tumultuada dos povos. Modelada realmente pelo homem nos canteiros da vida,

construída mentalmente pelo homem nos laboratórios, bibliotecas e sítios de escavações, a história é igualmente feita para o homem, para o povo, para aclarar e motivar sua consciência. (2010, p. XXXIII).

Com base nessa definição, salientamos que toda construção de uma forma histórica é fruto de negociações entre diferentes posições. Reforçamos que a história não recupera o passado, mas o constrói, baseada nas preocupações com o presente e com evidentes reflexos nos projetos futuros.

Ao analisar os relatórios dos diferentes grupos, verificamos que, dos seis grupos, cinco registraram aspectos da história oficial dos espaços:

O Jardim Botânico do Rio de Janeiro foi inaugurado pelo Príncipe Regente da época D. João, mais tarde D. João VI, em 1808. Inicialmente, com o principal desafio de aclimatar especiarias vindas do Oriente e de outras províncias de Portugal, realizando experiências e aperfeiçoando o transporte, manuseio e cuidado com as plantas trazidas de fora. Com o passar do tempo, o jardim foi ampliado, dando lugar também para áreas de lazer e convívio social. Seus principais diretores foram Frei Leandro, João Barbosa Rodrigues e Antônio Pacheco Leão (Grupo responsável pela visita ao Jardim Botânico, 04/08/2014).

Em 1822, D. Pedro I, viajando em direção a Vila Rica, Minas Gerais, para buscar apoio ao movimento da Independência do Brasil, encantou-se com a Mata Atlântica e o clima ameno da região serrana. Hospedou-se na Fazenda do Padre Correia e chegou a fazer uma oferta para comprá-la. Diante da recusa da proprietária, D. Pedro comprou a Fazenda do Córrego Seco, em 1830, por 20 contos de réis, pensando em transformá-la um dia no Palácio da Concórdia [...] (Grupo responsável pela visita ao Museu Imperial, 03/08/2014).

Durante muitos anos, foi considerado uma das áreas mais violentas da cidade, porém, desde 2011, o governo do estado vem atuando no bairro através das unidades de polícia pacificadora, o que tem trazido resultados positivos quanto à diminuição dos índices de violência no bairro (Grupo responsável pela visita ao Morro do Alemão, 04/08/2014).

O teatro é considerado um patrimônio, um legado à memória e à história da cidade do Rio de Janeiro, principalmente pelas reformas urbanas empreendidas na gestão do presidente Rodrigues Alves (1902-1906) e, em boa parte, executada pelo prefeito Pereira Passos, responsável pela construção do Teatro Municipal. Inaugurado no dia 14 de julho de 1909 pelo presidente Nilo Peçanha. Serzedelo Correa era o prefeito da cidade (Grupo responsável pela visita ao Teatro Municipal do Rio de Janeiro, 05/08/2014).

Sobre o histórico do Museu Nacional de Belas Artes, destacamos: 1808, chegada da Família Real trazendo diversas obras de arte; Academia Imperial de Belas Artes, em 1826; construção de um acervo, tornando-se a maior pinacoteca do Brasil [...] (Grupo responsável pela visita ao Museu de Belas Artes, 05/08/2014).

Nos trechos destacados, identificamos a afirmação de uma memória oficial. Priorizam-se determinados grupos e outros são silenciados. Essa observação nos permite remeter a Santos (2010), ao argumentar que “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (p. 39). Porém, na continuação da apresentação dos relatórios, essa primeira impressão vai sendo desconstruída, pois todos os grupos questionaram essa memória oficial, problematizaram a “história única” e

apresentaram sinais de que valorizam o que Santos (2010), denomina “ecologia de saberes”.

O autor, em seu texto *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*, questiona o pensamento moderno ocidental, que desconsidera a diversidade de saberes em função do monopólio da ciência moderna. Classifica-o como pensamento abissal e propõe um pensamento pós-abissal. Segundo Santos (2010),

O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (p. 53).

Nesse sentido, consideramos fundamental problematizar a história oficial e refletir sobre outras histórias e diferentes saberes evidenciados nessas “outras histórias”. O grupo do Jardim Botânico salientou, em sua apresentação, diferentes saberes: “a raiz da samaúna, produz um som singular que servia de comunicação entre os indígenas”. “Da árvore curare, os índios extraíam um composto orgânico usado como veneno de flecha” ou auxiliar de pesca. Possuem intensa e letal ação paralisante. Assim, pudemos compreender a riqueza de saberes que os grupos indígenas foram capazes de desenvolver para conhecer com profundidade o ambiente do qual extraem seus meios de sobrevivência. A intimidade com a terra, o clima, as plantas e animais resultam de experiências e sensibilidades pertinentes a distintas formas de enfrentamento dos problemas específicos de suas realidades.

O grupo responsável pela apresentação do Museu Imperial enfatizou também a exclusão de negros ou indígenas do Projeto de Nação e Identidade na exposição do Museu. Sinalizaram que “O Museu produz saber, persuade,

inculca valores e crenças. Ele conta uma história, mas também tem uma história a ser contada”.

O relatório dos estudantes responsáveis por refletir sobre a visita no Morro do Alemão problematizou a afirmação inicial que destacava a violência no lugar antes da pacificação:

Esse encontro foi de suma importância para fomentar uma visão crítica acerca da generalização que ocorre no Complexo em relação a educação, violência e criminalidade, que na verdade é resultado da falta de políticas públicas. Em contrapartida, os atores locais passam a ser responsáveis para que essas falhas sejam atendidas, e lutam para que os jovens e moradores possam ter uma vida mais digna diante da marginalização que lhes é imposta (Grupo responsável pela visita ao Morro do Alemão, 04/08/2014).

Sobre o Teatro Municipal do Rio de Janeiro, além de ressaltar a suntuosidade e a beleza da construção, o grupo fez questão de priorizar um olhar sobre a história, refletindo sobre os diversos sujeitos que foram expulsos de suas residências para a construção do Teatro, no projeto de modernização do Rio no início do século XX.

Em relação ao Museu de Belas Artes, o grupo considerou a importância de realizar leituras críticas sobre as diferentes imagens. Para os estudantes, “as obras permitem a interação multidisciplinar e reflexão sobre questões políticas, sociais, religiosas, de protesto e de diferentes pensamentos de acordo com o contexto histórico”.

Essas exposições revelam sinais de que os jovens estudantes estão desenvolvendo o senso crítico e que não estão apenas “abertos”, mas provocam novos olhares sobre a história. Buscamos, em seus relatórios, identificar como avaliaram a experiência do trabalho de campo para sua formação. Acentuamos:

Visitar o Jardim Botânico - RJ é uma escolha interessante, justificada por todas as curiosidades e as histórias por trás das

histórias ali presentes. Tanto das plantas trazidas pela família portuguesa, quanto pela própria construção do Jardim. Como estudantes de história devemos nos permitir fazer algumas perguntas: para quem é esta construção? Que história guarda? O Rio de Janeiro como centro colonial, que se torna imperceptível quando se tem em mente apenas as informações botânicas tratadas pelo discurso oficial, sem deixar, obviamente, de dar a importância necessária que esse local exerce para a formação de um historiador (Grupo responsável pela visita ao Jardim Botânico, 04/08/2014).

O Trabalho de Campo auxilia o estudante de graduação, bem como professores já formados na melhor assimilação do conteúdo previamente abordado em sala de aula, fazendo um contraponto entre a teoria e a prática. Sabendo distinguir, também, principalmente no curso de História, a história oficial posta no Museu e a História ensinada (Grupo responsável pela visita ao Museu Imperial, 03/08/2014).

Visitar o Morro do Alemão foi uma oportunidade única, pois o contato, por mais breve que tenha sido, com o Instituto Raízes em Movimento foi fundamental. Tivemos a possibilidade de mudar nossas percepções a partir do diálogo com Alan Brum, um dos agentes atuantes no Instituto. Construímos um diálogo no qual foram abordadas questões essenciais para a desconstrução de nossas concepções sobre a criminalidade no local, a dualidade da ação da UPP no morro, as ações ineficazes de políticas públicas etc. (Grupo responsável pela visita ao Morro do Alemão, 04/08/2014).

A visita técnica à Biblioteca Nacional possibilitou-nos vislumbrar diversas possibilidades de pesquisa. Ampliou nosso olhar sobre fontes e documentos. Aprendemos que, mesmo estudando em uma universidade no interior do país, é possível ter acesso a

importantes documentos sobre a história do Brasil (Grupo responsável pela visita a Biblioteca Nacional, 05/08/2014).

A visita de campo ao Museu Nacional de Belas Artes foi muito importante para nossa formação, pois nos permitiu uma aproximação com um acervo artístico e histórico. A oportunidade de ver de perto grandes obras que fizeram parte da construção da história e da memória brasileira possibilita novas reflexões e discussões (Grupo responsável pela visita ao Museu de Belas Artes, 05/08/2014).

Por meio dos trechos retirados dos relatórios dos estudantes, evidenciamos a importância de experimentar o trabalho de campo na formação profissional como professor pesquisador. Essa experiência nos possibilitou o desenvolvimento de uma leitura histórica do mundo, que busca se constituir como experiência na vida dos jovens estudantes. Para Larossa (1996), a experiência seria aquilo que nos passa, nos atravessa, deixa marcas. “Ex-per-iência significa por para fora e passar através”. A avaliação dos estudantes sobre o trabalho de campo revelou sinais de que ficaram marcas na formação profissional e pessoal, indícios de que houve “experiência”, pois geraram um conhecimento que transformou os alunos. Para nós, professores formadores, ficou a certeza de que cumprimos nosso objetivo ao ensinar história, ou seja, propiciamos aos futuros professores condições de ter uma experiência e realizá-la. Fizemos com que os alunos se sentissem interpelados e eles tiveram que responder a essa interpelação argumentando seus pontos de vista.

Considerações finais

Por meio do trabalho de campo, identificamos que os estudantes perceberam a relação dialética entre teoria e prática. Os estudos empreendidos na universidade contribuíram para pensar de forma crítica os

espaços visitados. Eles problematizaram as memórias lembradas e as esquecidas. Questionaram o cultivo do passado pelo passado.

Essas questões nos remetem a Bittencourt (2004), quando afirma que a história oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas e desfiles carnavalescos. Vivemos seduzidos pela memória do passado e em um mercado de passados. Desde as lembranças adquiridas em uma viagem, os cartões dos museus, até as produções cinematográficas e as novelas “de época”, fazem-nos consumidores de passados. Tal consumismo gera um “culto à memória”, que se torna mais espetáculo e entretenimento do que processo de formação histórica capaz de restabelecer elos entre passado e presente e compromissos sociais.

Se alguns críticos acusam a própria cultura contemporânea – pautada na mídia – de promover a “amnésia coletiva” (SANTOS, 2003, p. 20), é exatamente essa mesma tecnologia que faz com que a memória se torne cada vez mais disponível. Existe aqui uma tensão entre memória e esquecimento. O trabalho de campo nos instigou a aprofundar discussões que problematizem esse campo de tensão entre memória e esquecimento, culto consumista à memória e possibilidade de acesso a múltiplas memórias para reflexão. Defendemos a importância de se pensar a memória no ensino de História e na formação histórica extraescolar de crianças, jovens e adultos, para além do mercado de memória espetáculo e objeto de consumo.

A realização de todas as etapas que envolveram o trabalho de campo apresentado potencializa a formação profissional do egresso do curso de História. Vai ao encontro do perfil dos formandos, conforme o Parecer 492/2001:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional

estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.).

A atividade permitiu problematizar e suscitar debates sobre questões fundamentais da sociedade brasileira em uma perspectiva ética, moral, social e política. Além disso, estimulou a valorização do patrimônio e da herança do passado. Em uma sociedade plural e democrática, é fundamental que os estudantes aprendam a interpretar o que sucede por meio das diferentes versões sobre um fato ou processo histórico.

A cidade do Rio de Janeiro, nos diferentes aspectos da produção do conhecimento histórico e das formas de entendimento de suas tramas relacionais com diferentes espaços, mostrou-se um lugar privilegiado para promover reflexões sobre a história. São diversas experiências sociais definidoras de espaços e sociabilidades. O trabalho de campo propiciou a reflexão sobre detalhes da vida cotidiana em diferentes tempos, possibilitando problematizar aspectos das complexas relações sociais.

Referências

- BELLOT, Pilar Figueras. Prólogo. In: ALDEROQUI, Silvia e PENCHANSKY, Pompei (Org). *Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOSI, Ecléia. *Memória e Sociedade. Lembrança de velhos*. São Paulo: EDUSP, T. A. Queiroz, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de História*. Brasília: MEC, 2001. (<http://www.mec.gov.br/sesu>).
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *Dinâmicas urbanas na metrópole de São Paulo*. 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/lemons/04alessand.pdf>. Acesso em 22/11/2011.

COSTA, Janice Pereira da. *Ensinando a ser cidadão: Memória Nacional, História e Poder no Museus da Inconfidência (1938-1990)*. Dissertação (Mestrado em História). Departamento de História. Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

DOSSE, Fraçois. *A História*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LAROSSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins e Fontes, 1998.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*, n. 10, Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUC/SP, São Paulo: EDUC, dez, 1993, pp. 7-28.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. A memória do objeto no ensino de História. *Jornadas Internacionais de Educação História*. Curitiba, 2007.

RICOEUR Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Myrian Sepulveda dos. *Memória Coletiva e Teoria Social*. São Paulo: Annablume, 2003.

Recebido em abril de 2015.
Aprovado em fevereiro de 2016.

A UTILIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL EM PESQUISAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA QUALITATIVA: UMA ANÁLISE DO PROJETO ESCOLA ECOLÓGICA EM REDE (UBERABA/MG) ¹

*Lúcia de Fátima Estevinho Guido*²

*Emylia Angélica Da Costa*³

RESUMO

O presente trabalho descreve e analisa a importância da utilização de grupos focais como ferramenta metodológica em pesquisas de Educação Ambiental e como essa técnica permitiu que discussões; trocas de experiências e compreensões de meio ambiente e Educação Ambiental aparecessem com base na interação entre os alunos participantes do projeto *Escola Ecológica em Rede*. O artigo menciona o uso de fotografias como dispositivo de fazer falar, possibilitando que o sujeito seja conduzido a produzir novas linguagens e a descrever sensações e sentimentos sobre aquilo que a fotografia representa. A pesquisa possui caráter qualitativo exploratório, sendo realizada no ano de 2013 em três escolas municipais de Uberaba/MG.

PALAVRAS-CHAVE: Grupo focal. Educação Ambiental. Fotografia.

THE USE OF FOCUS GROUP RESEARCH IN ENVIRONMENTAL EDUCATION AND QUALITATIVE METHODOLOGICAL STRATEGY: AN ANALYSIS OF THE SCHOOL ECOLOGICAL NETWORK PROJECT. (UBERABA/MG)

¹ Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

² Doutora em Educação. Docente no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: luciag@umuarama.ufu.br.

³ Mestre em Educação. Professora da Rede Pública de Ensino de Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: emyliaac@yahoo.com.br

ABSTRACT

The present work describes and analyzes the importance of using focus groups as a methodological tool in research on environmental education and how this technique has allowed discussions, exchanges of experiences and comprehensions of the environment and environmental education appeared from the interaction among students participants of the *School Ecological Network* project. The article mentions the use of photographs as a device to talk, enabling the subject to be driven to produce new languages to describe sensations and feelings about what the picture is. The research has exploratory qualitative character, being held in 2013 in three public schools in Uberaba / MG.

KEYWORDS: Focus group. Environmental Education. Photography.

Introdução

Como prática educativa, a Educação Ambiental (EA) tem sido integrada, nos espaços formais e não formais de ensino, como um conjunto de relações sociais que se constitui em torno da preocupação com o meio ambiente. Desde a sua legitimação como campo pedagógico, a EA se encontra em um antagonismo permanente de enfoques, posturas teóricas e metodologias. Em outras palavras, uma pluralidade de discursos tem sido criada, possibilitando perspectivas sociais no campo ambiental (GONZALEZ-GAUDIANO, 2006). Silva e Campina (2011) consideram que a pluralidade é uma característica própria da EA e que não existe uma única concepção, sendo necessário que estratégias sejam desenvolvidas para o reconhecimento e análise dessa pluralidade.

E é nas escolas que as atividades de Educação Ambiental são mais expressivas. Desde 2001, perguntas sobre a oferta da Educação Ambiental no ensino fundamental, passaram a fazer parte do censo escolar promovido anualmente pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). Das escolas de ensino fundamental, que responderam ao censo no ano de 2001, 61,2% declaram trabalhar com EA. Três anos depois (2004),

esse percentual saltou para 94%, demonstrando que a prática de Educação Ambiental se universalizou no sistema de ensino fundamental no País (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005).

Desde então, estimulados pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), os projetos de Educação Ambiental, em suas diferentes dimensões, apresentaram um crescimento bastante significativo no meio escolar. Conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a prática de projetos é incentivada principalmente para o trabalho com os temas transversais (BRASIL, 1998). Palmieri (2011) menciona que os projetos em EA nas escolas vêm sendo desenvolvidos por meio de propostas provenientes de instituições externas à escola, ou surgem com base na identificação de problemas e/ou intervenção na realidade.

É nesta perspectiva de implantação da Educação Ambiental na educação formal por meio de projetos que a problemática deste trabalho foi construída. Entre os anos de 2010 e 2013, a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba/MG (SEMED), decidiu participar de uma ação coletiva, numa proposta arrojada de EA para o município, desse modo, beneficiaria moradores, alunos e familiares das escolas participantes. Foi nesse contexto que a *Escola Ecológica em Rede* foi criada. A intenção do projeto era buscar uma mudança comportamental, baseada em atitudes sustentáveis que valorizassem o meio ambiente, propiciando qualidade de vida para todos.

O projeto *Escola Ecológica em Rede* funcionava nas instalações das escolas municipais em regime quinzenal, com um plano de atividades desenvolvidas conforme a realidade de cada instituição, e possuía acompanhamento técnico de estagiários, estudantes do curso de Engenharia Ambiental, pertencentes à Universidade de Uberaba (Uniube), que compartilhavam de modo interativo, conhecimentos específicos da área ambiental com os estudantes durante as práticas de EA. Com base nessas considerações que marcam a Educação Ambiental escolar na Rede Municipal de Ensino de Uberaba, vinculada a um projeto de intervenção, a

preocupação da pesquisa de mestrado, ao qual este artigo é fruto, focou em como os alunos compreendem o projeto *Escola Ecológica em Rede*. Motivada por esse questionamento e fundamentada em referenciais teóricos da Educação Ambiental, a pesquisa teve como objetivo conhecer o projeto *Escola Ecológica em Rede* baseada nas falas de seus participantes. Para isso, o grupo focal foi a ferramenta metodológica escolhida para captar as informações a respeito do Projeto na concepção dos discentes.

Este artigo tem a intenção de apresentar como foi realizado o grupo focal na pesquisa supracitada, enfatizando sua metodologia, além de mencionar algumas considerações sobre os resultados obtidos, pela apropriação dessa ferramenta metodológica.

A construção do grupo focal para a compreensão do projeto *Escola Ecológica em Rede*

A presente pesquisa seguiu uma perspectiva qualitativa exploratória. Raupp e Beuren (2006) denominam como pesquisa qualitativa exploratória todo e qualquer estudo onde há pouco conhecimento sobre a temática que será abordada. Concentrar-se em algo que necessita ser esclarecido ou explorado é uma das finalidades desta tipologia de pesquisa. Esses autores esclarecem que “explorar um assunto significa reunir mais conhecimento e incorporar características inéditas, bem como buscar novas dimensões até então não conhecidas” (Ibidem, p. 81).

Com o objetivo de conhecer como os alunos compreendiam o projeto em que estavam inseridos, o grupo focal foi um dos instrumentos de coleta de dados. Os dados foram coletados entre os meses de fevereiro e julho de 2013 em três escolas municipais de Ensino Fundamental de Uberaba. Para a seleção das escolas levou-se em consideração aquelas localizadas em

bairros onde há predominância de problemas ambientais⁴. Foram selecionadas as seguintes escolas:

- Uma escola rural - a Escola Municipal Sebastião Antônio Leal (EMSAL), que possui em suas proximidades o Aterro Sanitário de Uberaba.
- Uma escola urbana situada na região central - a Escola Municipal Urbana Frei Eugênio (EMUFE). Por estar próximo ao centro financeiro da cidade de Uberaba, a região apresenta intenso tráfego de veículos, poluição sonora e atmosférica. Em dias chuvosos, a região apresenta inundações provocadas por enchentes.
- Uma escola urbana, situada na periferia da cidade - a Escola Municipal Professora Stella Chaves (EMPSC), estabelecida no bairro Alfredo Freire - arquetado a poucos metros de um Distrito Industrial (DI) e separado fisicamente do DI e da cidade pela rodovia BR 050 (TEOBALDO NETO, 2008).

Como sujeitos da pesquisa, foram convidados a compor o estudo os alunos que participaram da *Escola Ecológica em Rede* no ano de 2012. O convite foi elaborado por meio de um levantamento, que teve como objetivo verificar quantos alunos fizeram parte do Projeto no ano de 2012 e quantos deles ainda permaneciam matriculados nas referidas escolas até o momento da coleta de dados. Aqueles que aceitaram fazer parte da pesquisa foram devidamente informados quanto à realização do estudo. Entretanto, os sujeitos da pesquisa, por serem menores de idade, necessitaram de uma prévia autorização de seus responsáveis que, foram elucidados quanto à pesquisa por um termo de esclarecimento.

Durante o processo de levantamento de dados sobre o projeto *Escola Ecológica em Rede*, foram encontradas nos arquivos das escolas fotografias produzidas pelos educadores e educadoras ambientais durante as atividades

⁴ Enumera-se como problemas ambientais: nuvens de fumaça; poluentes do ar e da água, lixo; ruas barulhentas; engarrafamento e desaparecimento de paisagens rurais. Aponta-se como causa destes problemas urbanos a desenfreada expansão urbana; a industrialização e a falta ou ineficiência de instituições sociais, legisladoras e fiscalizadoras (TEOBALDO NETO, 2008).

do Projeto. Para Kossoy (1989), as fotografias são importantes documentos que retratam o passado de algo ou fato, desse modo, para esta pesquisa, as imagens encontradas foram determinantes durante os grupos focais, sendo utilizadas como elementos estimuladores para os sujeitos expressarem suas opiniões.

O grupo focal consiste em uma técnica onde a dinâmica interacional entre os participantes e o pesquisador permite adquirir dados pela discussão focada em tópicos específicos (LERVOLINO; PELICIONI, 2001). Dal'igna (2012) diferencia essa técnica das demais por produzir informações com base no diálogo entre integrantes de um mesmo grupo, na busca de ideias tanto consensuais quanto contrárias. Gatti (2005) argumenta que a técnica possibilita a compreensão de sentimentos, representações e possíveis fatores que influenciam ou motivam as opções e os porquês de determinados posicionamentos.

Observou-se o exercício do grupo focal em EA nos trabalhos de Mendes e Vaz (2009) e de Salgado e Oliveira (2010). Mendes e Vaz (2009) serviram-se da técnica para levantar e classificar experiências e perspectivas de professores com relação à EA no ensino formal. Salgado e Oliveira (2010) empregaram o grupo focal em um estudo de percepção ambiental que permitiu levantar as diferentes percepções dos envolvidos em um projeto (Projeto Brotar) em relação à área verde da Microbacia do Córrego Água Quente, na cidade de São Carlos/SP.

Na tentativa de minimizar possíveis erros na aplicação do grupo focal, a ferramenta metodológica, no estudo sobre o projeto *Escola Ecológica em Rede*, foi submetida a um teste piloto antes da coleta de dados propriamente dita. Mendes e Vaz (2009) também aplicaram grupos focais experimentais para testar a eficiência do método em relação aos objetivos de seu estudo.

A análise das discussões realizadas, com base no teste piloto, demonstrou-se possível à obtenção de informações significativas dos sujeitos por meio do grupo focal. Ademais, com o teste piloto conseguiu-se corrigir falhas como: o melhor ângulo para a filmagem, a postura do moderador, a

entonação de voz para a captação do som, bem como a inserção de novos recursos visuais, como o acréscimo de imagens mais significativas para capturar os discursos.

Uma vez obtido o levantamento dos alunos para participarem desse estudo, tomou-se o cuidado para que a composição do grupo focal não fosse organizado em demasia nem excessivamente pequeno. Assim, os grupos focais geridos nesse estudo, foram baseados nas orientações de GATTI (2005) que sugere que os grupos focais sejam “preferencialmente entre seis e 12 participantes” (GATTI, 2005, p. 22).

A autora ainda afirma que ao se trabalhar com grupos onde o número de componentes seja maior que dez pessoas, limitam a oportunidade de troca de ideias e elaboração de questões, além do mais, dificultam o aprofundamento e o tratamento do tema bem como dos registros. Desse modo delimitou-se, durante a formação dos grupos, um número mínimo (cinco) e um número máximo (oito) para cada grupo. No entanto, apenas a EMPSC permaneceu com a quantidade máxima (oito) estabelecida, para os encontros.

Desse modo compuseram a pesquisa 19 alunos, em idades entre oito e 14 anos, 13 eram do sexo feminino (68%) e seis do sexo masculino (32%). Todos estudantes do ensino fundamental, sendo cinco matriculados nos anos iniciais (26%) e 14 matriculados nos anos finais do ensino fundamental (74%).

Os grupos focais aconteceram separadamente nas três escolas. Combinou-se com os alunos a realização de um encontro, mas, caso houvesse necessidade, seriam acrescidos outros para que o objetivo do estudo fosse alcançado. Os encontros ocorreram nas bibliotecas escolares por serem locais de fácil acesso e por não apresentarem interferência de som proveniente de outras partes da escola, portanto, a biblioteca foi considerada um espaço adequado para as gravações.

Para assegurar o diálogo entre os envolvidos e para que a palavra não permanecesse apenas com a moderadora, foi elaborado um roteiro, com os

tópicos abordados, os objetivos e a duração prevista. O roteiro proposto para este trabalho é uma adaptação aos modelos descritos por Silva (2010) e Dal'igna (2012), conforme demonstra a figura 1.

Figura 1 - Roteiro Grupo Focal

ROTEIRO GRUPO FOCAL
Encontro I
<p>Grupo: Estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Uberaba/MG, participantes do projeto <i>Escola Ecológica em Rede</i>.</p> <p>Registro: Gravação em áudio e vídeo.</p> <p>Tópico de discussão: Identificação dos discursos sobre meio ambiente e educação ambiental; conexões estabelecidas entre os alunos e o <i>Projeto Escola Ecológica em Rede</i>.</p>
<p>Objetivo(s): Por meio de imagens, estimular os estudantes a expressarem sua compreensão sobre meio ambiente. Verificar as conexões que os alunos estabelecem com o projeto.</p>
<p>Organização da atividade</p>
<p>Parte I (5 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Agradecimento ao grupo pela disponibilidade em participar da pesquisa; ○ Apresentação e localização da pesquisa e dos participantes; <p>Parte II (15 min.)</p> <p>→ <u>Estímulo para discussão</u></p> <p>A moderadora dispõe 30 fotografias sobre uma mesa, na qual os alunos deverão escolher duas fotografias para serem apresentadas ao grupo. A primeira fotografia selecionada deverá ser a que chamar mais atenção, ou seja, aquela que eles acharem interessante por algum detalhe. A outra</p>

fotografia escolhida deverá ser aquela em que melhor representa meio ambiente. Lembrá-los que uma mesma fotografia poderá ser escolhida por mais de um aluno. Dar um tempo para eles se familiarizarem com as fotografias para a percepção das reações de cada participante e do grupo.

Parte III (50 min.)

Apresentação das imagens pelos estudantes e discussão.

→ Discussão

A moderadora solicita que os alunos façam comentários sobre as imagens de um modo geral, perguntando “Por que você escolheu essa fotografia?”, “O que lhe chamou atenção em relação a ela?” Em seguida a moderadora solicita que os alunos montem uma sequência de fotografias conhecidas, na intenção que eles narrem a história do projeto. O que as imagens contam para vocês? Que histórias elas contam? Todas as fotografias retratam meio ambiente? As imagens contam sobre Educação Ambiental?

Parte IV

- Finalização da atividade com agradecimentos e lanche (20 min.).

Fonte: Adaptado de Silva (2010) e Dal’igna (2012)

Ações, sentidos e percepções nos encontros

Os encontros foram iniciados em todos os grupos com agradecimentos pela disponibilidade em participar, seguido das apresentações e a localização do estudo. As conversas eram iniciadas com base nas fotografias selecionadas (materiais de estímulo) que incentivavam as discussões. As fotografias eram dispostas sobre a mesa, de modo aleatório, para que os alunos não percebessem que as mesmas estavam ali de maneira intencional. Ao olharem para elas logo foram manifestando semelhanças e diferenças

entre as escolas, em relação à execução das atividades propostas pelo projeto *Escola Ecológica em Rede*.

Primeiramente foi solicitado aos participantes que escolhessem duas fotografias dentre aquelas que estavam dispostas sobre a mesa. A primeira deveria ser aquela que mais chamava atenção. A escolha dessa tinha a intenção de perceber se outras imagens, além das pertencentes ao projeto chamavam atenção dos alunos e qual/quais expressões poderiam surgir com base nela. Em seguida, era solicitado aos alunos que pegassem uma fotografia que melhor representava o meio ambiente. Prevendo a ocorrência de dois ou mais alunos decidirem por uma mesma imagem, a moderadora os orientou que não existiria problema algum, pois uma mesma fotografia pode apresentar significados diferentes dependendo de quem se apropria dela.

O exercício de escolherem e relatarem os motivos de suas opções foi também uma maneira encontrada, para que os alunos se sentissem mais tranquilos e confortáveis. Mesmo assim, o receio e a timidez marcaram inicialmente o encontro. Acredita-se que o fato de estarem sendo filmados, a princípio, causou em alguns certo constrangimento, porém, à medida que as discussões aconteceram, os discentes aos poucos se expressaram, deixaram aparecer as experiências vividas no projeto *Escola Ecológica em Rede*. O mesmo fato foi percebido por Mendes e Vaz (2009) que, durante as sessões dos grupos focais, encontraram incertezas por parte dos participantes em relação ao conjunto de perspectivas sobre os temas que seriam compartilhados pelos pares presentes nas sessões.

Ao escolherem as fotografias, os componentes foram orientados a colocarem seus nomes nas mesmas, com a ajuda de papel e clips colorido e, em seguida, mostravam-na para a moderadora, para os colegas e para a câmera. Em grupos focais, a fotografia admite a consideração do sujeito e de suas concepções em uma dimensão subjetiva e social e, ao olhá-las e ressignificá-las, permite que o grupo haja com respeito à diversidade possibilitando uma relação dialógica entre os sujeitos (SILVEIRA; ALVES, 2008).

Assim fizeram com todas as fotografias apresentadas por eles durante o encontro. Durante o processo de transcrição dos grupos focais, esses procedimentos foram imprescindíveis, pois permitiram a identificação de qual/quais imagens cada um estava se referindo em qual momento da discussão em grupo.

Posteriormente, foi solicitado aos alunos que selecionassem fotografias conhecidas por eles, ou que pertenciam à escola que eles frequentavam e montassem uma sequência cronológica de fotografias, que contasse a/as história(as) vivenciada(s) no projeto. Denominado como Foto-Narrativa, este método inspirado em estudos etnográficos, destina-se a construir histórias pela organização de fotografias (ANTUNES; CUNCA, 2010).

As histórias contadas utilizando essa técnica possuem duas variantes: as narrativas podem surgir com evidências fotográficas obtidas por quem as observa e/ou surgem dos próprios sujeitos, que narram suas atividades através da fotografia (ANTUNES; CUNCA, 2010). Para esses autores, as Foto-Narrativas possuem uma natureza muito mais exploratória e motivadora de discussões do que uma natureza analítica dos fatos.

Do mesmo modo que nas histórias em quadrinhos, em que cada quadro vai contando uma parte da história, a sequência de fotografias selecionadas pelos participantes permitiu conhecer, com base nos relatos deles, as histórias que cada imagem trazia. A moderadora ainda questionou aos discentes se as imagens selecionadas retratavam meio ambiente e Educação Ambiental. Desse modo foi possível compreender de que maneira os alunos relacionavam a EA com as fotografias dispostas e o projeto *Escola Ecológica em Rede* em cada escola.

Embora o roteiro fosse o mesmo em todos os grupos, a maneira de aproximação entre a moderadora e o grupo da EMSAL precisou ser diferente. O grupo focal apresentou crianças com idades entre oito e doze anos, assim, a linguagem usada necessitou ser mais simples e o tempo dado

para cada atividade foi maior, devido à dificuldade de compreensão de alguns alunos em relação ao que estava sendo solicitado.

Ao longo da trajetória desse estudo, manteve-se um diário de pesquisa, no qual foram registradas ideias e reflexões, além de questionamentos e fatos que surgiram antes, durante e depois de cada encontro do grupo focal. As anotações existentes nos diários de pesquisa ajudaram durante as transcrições dos encontros dos grupos focais, pois, conforme menciona Gibbs (2009), essas anotações, por mais simples que sejam, trazem à tona lembranças de determinados momentos.

A escolha das fotografias para o grupo focal

A fotografia, ainda pouco trabalhada em Educação, tem sido comumente empregada ao longo dos anos, para a produção de dados, em estudos antropológicos visuais e na etnografia (FLICK, 2009). Entretanto, seu uso no processo educativo, possibilita que a percepção de uma imagem capturada expresse mais do que apenas a sua estética.

A fotografia possibilita que o sujeito seja conduzido a produzir novas linguagens, a descrever sensações e sentimentos sobre aquilo que a fotografia representa, inclusive voltadas a uma dimensão política dos fenômenos representados. Portanto, é um recurso didático válido, que permite, com base em detalhes e características de cada situação apresentada, a geração de problemas e de diálogos, expostos em pensamentos, valores e experiências (SILVEIRA; ALVES, 2008; BARBOSA; PIRES, 2011).

Pensando na utilização da fotografia em Educação Ambiental, Silveira e Alves (2008) consideram que a significação produzida é fruto de um saber coletivo, em que é fundamental a visão do outro para a edificação do saber, desse modo, os autores afirmam que:

Quando o sujeito captura uma imagem, esta, por sua vez, ressoa de algum modo nesse indivíduo. A colocação do significado dessa

imagem no processo educativo permite que haja um acesso mútuo aos conhecimentos, e aquilo que o outro me diz contribui para a minha formação (SILVEIRA; ALVES, 2008, p. 142).

Trabalhos sobre o uso da linguagem fotográfica na EA foram determinantes ao afirmarem a importância dessa arte como forma de expressão, no processo de sensibilização e transformação de educandas e educandos (BORGES; ARANHA; SABINO, 2010), na interpretação de narrativas visuais (SALGADO, 2012) e na percepção ambiental (BARBOSA; PIRES, 2011).

Salgado (2013) cria o “*Foto-dispositivo*”. O termo se refere a “uma lógica, um pensamento, que instituiu condições, regras e limites para que a foto fosse produzida, pensando o ato de fotografar como um agir, uma ativação, que permitisse às pessoas contarem outras narrativas sobre o Sertão do Peri” (SALGADO, 2013, p. 6). A autora afirma que o ato de produzir ou observar fotografias como uma atividade promovida pela Educação Ambiental pode propiciar uma experiência onde o saber de diferentes sujeitos é compartilhado sem a necessidade de produzir um consenso.

Durante o processo de levantamento das informações colhidas para esse estudo, encontrou-se um número significativo de imagens produzidas pelas escolas. As fotografias registravam diferentes ações dos alunos, no projeto *Escola Ecológica em Rede*. Diante da riqueza de informações que poderiam surgir do contato dos alunos com as imagens, decidiu-se usar os registros fotográficos das escolas como material de estímulo durante os grupos focais. Silveira e Alves (2008) assinalam que a fotografia além de ajudar a perguntar e ser provocadora de alguns questionamentos também pode apontar reflexões.

De posse das fotografias, empregou-se um olhar atento para subsidiar a seleção que comporia o primeiro momento do grupo focal. Os critérios utilizados para a escolha e organização das imagens levaram em consideração os detalhes das ações do Projeto, que estavam registrados nas

mesmas, sendo: Grupo 1) oficinas de arte com materiais recicláveis; Grupo 2) palestras e aulas de campo; Grupo 3) estudos dirigidos pelos livros paradidáticos e Grupo 4) jardins e hortas. Entretanto, algumas imagens foram selecionadas intencionalmente, visto que poderiam trazer informações mais específicas a respeito do Projeto.

Com a finalidade de estimular os integrantes a expressarem sua compreensão de meio ambiente com base no projeto ao qual estão inseridos, optou-se por imagens baseadas nos conceitos de meio ambiente proposto por Reigota (2007).

Este compilado, inicialmente, foi composto por fotografias do acervo disponibilizado pelas escolas. No entanto, elucida-se que outras fotografias, obtidas do arquivo pessoal das pesquisadoras e da internet, foram acrescentadas para que os alunos se apropriassem de outras imagens e pudessem formular suas próprias concepções de meio ambiente. Baseado na categorização de Reigota (2007), as imagens foram compiladas em: naturalistas; antropocêntricas e globalizantes.

Ao todo, 30 fotografias que, por minuciosa seleção, foram organizadas conforme as intenções supramencionadas e partiram para impressão. Depois receberam um número, grafado no lado oposto ao impresso, na finalidade de serem usadas durante os grupos focais.

A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) foi o método utilizado para analisar os dados após as transcrições e a separação das fotografias selecionadas pelos alunos durante os grupos focais. O método da análise de conteúdo se tornou importante para esse estudo, pois permitiu compreender como são construídos os significados de meio ambiente e de Educação Ambiental exteriorizados nos discursos dos alunos, com base na relação estabelecida entre eles e o projeto *Escola Ecológica em Rede*.

Resultados e considerações

Do contato com as fotografias, percebeu-se que, ao utilizá-las como dispositivo de fazer falar, essas poderiam trazer as informações que se buscava. Desse modo, em meio a tantas imagens, e por meio de uma minuciosa seleção baseada nos detalhes que foram sendo percebidos nas fotografias, foram selecionadas aquelas que pudessem fazer com que os alunos falassem a respeito do projeto. Das fotografias emergiram sentimentos, experiências vivenciadas no/pelo Projeto, alguns aspectos políticos e pedagógicos sobre o mesmo, além das compreensões de meio ambiente e Educação Ambiental. Portanto, neste processo criativo, a pesquisa passou a se fundamentar nas relações estabelecidas entre os participantes, as fotografias e o *Escola Ecológica em Rede*.

A primeira fotografia escolhida apresentou impressões e dizeres. Verificou-se que a escolha desta primeira imagem, denominada como a mais chamativa, não restringiu-se apenas àquelas pertencentes às suas respectivas escolas, mas seus olhares também estiveram voltados às fotografias de outras escolas. A condução e organização das atividades desenvolvidas foram os principais motivadores da escolha desta primeira fotografia. Para os alunos, as atividades propostas pelo projeto *Escola Ecológica em Rede*, quando realizadas em grupos, proporcionam a troca de experiências e conhecimento, além de momentos de descontração. Ao visualizarem si mesmos, colegas e/ou outros conhecidos na execução dessas atividades, os discursos apresentados pelos alunos, assim como as fotografias, foram considerados importantes, pois revelaram a existência de uma relação de apropriação com o projeto por parte de seus participantes.

As fotografias, selecionadas e organizadas pelos discentes, em uma ordem cronológica dos acontecimentos, e suas respectivas histórias, evidenciaram as escolhas nas diferentes escolas participantes, em relação à condução das atividades propostas pelo projeto *Escola Ecológica em Rede*. O trabalho em grupo, a implantação de hortas e jardins nas escolas e a atividade de contação de histórias foram questões apontadas pelos discentes em suas falas, já que apareceram em várias fotografias do acervo do Projeto

nas diferentes escolas. Ressalta-se que, durante a análise dos dados, em primazia, foram salientados os aspectos em comum encontrados nas diferentes escolas com base nas fotografias e de suas histórias. Em seguida apresentaram-se as distinções.

As fotografias usadas nos grupos focais, também foram imprescindíveis quando se trata de informações mais específicas. Mesmo não sendo uma preocupação dos alunos, algumas fotografias foram utilizadas como questionadoras pela moderadora. Assim foi possível compreender, por exemplo, como ocorria a seleção dos alunos e qual a relação entre o rinoceronte, que apareceu em algumas das fotografias, e o Projeto, uma vez que esse estava presente em fotografias pertencentes às escolas EMUFE e EMPSC.

Para esse estudo, o grupo focal demonstrou ser uma técnica privilegiada para as discussões, a troca de experiências, elucidação de fatos e compreensões de meio ambiente e Educação Ambiental. O formato adotado nos grupos focais ocorridos nas escolas estimulou as conversações entre os participantes, o que permitiu que as discussões e histórias sobre o projeto *Escola Ecológica em Rede* viessem de modo natural garantindo a eficácia da técnica metodológica em pesquisas qualitativas de Educação Ambiental.

Referências

ANTUNES, Pedro Alexandre de Mourão; CUNCA, Raul. Inovação de produto: uma colaboração entre as ciências e as artes. *Convergências: revista de investigação e ensino das artes*, n. 06, nov. 2010. Disponível em: <<http://convergencias.esart.ipcb.pt/artigo/87>>. Acesso em 03 jun. 2014.

BARBOSA, Leila Cristina Ayoma; PIRES, Dario Xavier. O uso da fotografia como recurso didático para a educação ambiental: uma experiência em busca da educação problematizadora. *Experiência em Ensino de Ciências*, v.6, n. 1, p. 69-84, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Marília Dammski; ARANHA, José Marcelo; SABINO, José. A fotografia de natureza como instrumento para a educação ambiental. *Ciência e Educação*,

v.16, n. 1, p. 149-161, 2010. **crossref** <https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000100009>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.) *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-217.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONZALEZ-GAUDIANO, Edgar Javier. Educación ambiental y educación para el desarrollo sustentable: ¿tensión o transición? *Trayectorias*, AÑO VIII, n. 20-21, ENERO-AGOSTO 2006, p. 52-62.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989.

LERVOLINO, Solange; PELICIONI, Maria Cecília. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista da Escola de Enfermagem*, São Paulo, v.35, n.2, p. 115-121, 2001. **crossref** <https://doi.org/10.1590/S0080-62342001000200004>

MENDES, Regina; VAZ, Arnaldo. Educação formal no ensino formal: narrativas de professores sobre suas experiências e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 395-411, 2009. **crossref** <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300019>

PALMIERI, Maria Luísa Bonazzi. *Os projetos de educação ambiental desenvolvidos nas escolas brasileiras*: análise de dissertações e teses. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, Ilse Maria (Org.). *Como elaborar trabalhos Monográficos em contabilidade*: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SALGADO, Gabriele Nigra; OLIVEIRA, Haydée Torres de. Percepção ambiental das/os participantes envolvidos com o projeto brotar (Microbacia do Córrego Água Quente, São Carlos/São Paulo) como subsídio à educação ambiental. *Revista*

Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande do Sul, v. 24, p.397-411, janeiro a julho de 2010.

SALGADO, Gabriele Nigra. Educação ambiental como dispositivo: fotografia em cena. In: PREVE, Ana Maria Hoepers; GUIMARÃES, Leandro Belinaso; BARCELOS, Valdo; LOCATTELI, Julia (Orgs). *Ecologias Inventivas: conversas sobre educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

_____. Educação ambiental e foto-dispositivo: experimentando a fotografia como criação de *outros* sentidos sobre uma “população tradicional”. In: VII Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 2013, Rio Claro. *Problematizando a temática ambiental na sociedade contemporânea*. Disponível em: <http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0230-1.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. *A invenção do corpo e seus abalos: diálogos com o ensino de biologia*. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

SILVA, Rosana Louro Ferreira da; CAMPINA, Nilva Nunes. Concepções de educação ambiental na mídia e em práticas escolares: contribuições de uma tipologia. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 6, n. 1, p. 29-46, 2011.

TEOBALDO NETO, Aristóteles. *A qualidade ambiental urbana no bairro Alfredo Freire – Uberaba MG: o desafio da análise e representação*. 168 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

VEIGA, Alinne; AMORIM, Érica; BLANCO, Mauricio. *Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) Anísio Teixeira, 2005. 23 p. (Série documental).

Recebido em julho de 2015.
Aprovado em fevereiro de 2016.

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EJA PELO OLHAR INVESTIGATIVO DA FORMADORA

*Cassia Cristina Martins*¹

*Laura Noemi Chaluh*²

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa desenvolvida com professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em um município do interior do estado de São Paulo. O objetivo da pesquisa foi analisar estratégias e intervenções desenvolvidas pela formadora com esses profissionais e refletir acerca da promoção da produção compartilhada do conhecimento. Apresentamos uma prática que reflete de que modo pode ser compartilhada a produção do conhecimento. A pesquisa, de natureza qualitativa, considerou a perspectiva da novela de formação. Os dados foram produzidos a partir da transcrição dos encontros e dos registros da formadora e foram analisados a partir do paradigma indiciário. Destaca-se que uma formadora comprometida com essa proposta formativa precisa considerar o diálogo, a mediação e o reconhecimento do saber do outro assumindo uma postura investigativa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Produção compartilhada. Conhecimento.

CONTINUING TRAINING PRACTICES OF ADULT AND YOUTH EDUCATION BY FORMING INVESTIGATIVE LOOK

ABSTRACT

This article presents a research clipping with professors of adult education (EJA), in the context of Collective pedagogical work time

¹Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Câmpus de Rio Claro). Professora do Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA – Limeira). Brasil. *E-mail:* cassiakriss@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Profa. Assistente Doutor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Câmpus Rio Claro). Brasil. *E-mail:* lchaluh@rc.unesp.br

(HTPC), a municipality in the State of São Paulo in Brazil. The objective of this research was to analyze strategies and interventions developed by trainer with these professionals and reflect about the promotion of shared production of knowledge. We present a practice that reflects how can be shared the production of knowledge. The research of qualitative nature, considered the prospect of the novel. The data were produced from the transcription of meetings and records of the trainer and were analyzed from indicting paradigm. Highlights that a former committed to this formative proposal need to consider dialogue, mediation and recognition of the other assuming an investigative attitude.

KEYWORDS: Training. Sshared production. Knowledge.

* * *

Introdução

Este artigo faz parte de uma pesquisa desenvolvida com um grupo de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em um município do interior do estado de São Paulo.

A primeira autora do trabalho, Cássia, na época atuava como professora formadora de professores na Secretaria Municipal de Educação do município de Limeira que contava com o CEMEP (Centro Municipal de Estudos Pedagógicos) e era responsável pelo segmento da EJA e pela área de alfabetização.

No início do ano de 2011, devido à solicitação de professores de EJA (Educação de Jovens e Adultos), que no município de Limeira formam um grupo centralizado na EMES (Escola Municipal de Ensino Supletivo), Cássia iniciou um trabalho direcionado para os professores desse segmento. Inicialmente realizou observações em algumas salas de aula e participou em HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Essas observações, porém, ocorreram de forma não sistematizada e regular. Eram realizadas a partir da demanda e solicitação da coordenação da EMES.

Assim, Cássia enquanto professora formadora assume uma proposta de formação que seria desenvolvida com os educadores do EJA. Paralelamente, considera essa experiência para desenvolver uma pesquisa que objetivou analisar quais estratégias e intervenções foram desenvolvidas por ela, enquanto professora formadora, e refletir acerca dos desafios e dificuldades enfrentados para promover um processo de formação atenta à produção compartilhada do conhecimento no espaço escolar. Um processo de formação que tinha como preocupação contribuir para propiciar ao grupo de professores um espaço de reflexão sobre a prática e discutir as concepções que estavam subjacentes às suas práticas, para, posteriormente, procurar coletivamente propostas de leitura que atingissem os sujeitos que participam do EJA.

Ao todo foram realizados nove encontros. O foco do processo de formação eram as práticas de leitura instituídas por esses grupos de professoras que trabalhavam com EJA. A escolha dessa temática estava justificada pela observação das dificuldades na proficiência da leitura dos alunos desse segmento escolar.

Acerca da estrutura dos encontros, os mesmos tinham a duração de uma hora e meia, eram realizados na EMES (Escola Municipal de Ensino Supletivo). Como já referido, aconteciam no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo com todos os professores de EJA do município. No entanto, esses professores eram divididos em três grupos para atender as necessidades de adequação de horários sendo que para a realização da referida pesquisa, que deu origem a esse artigo, foi escolhido apenas um grupo dentre os três.

O grupo escolhido para o estudo foi o do período da tarde, que tinha maior número de professores, em sua maioria professores de salas regulares de alfabetização e de pós-alfabetização (alunos que já apresentavam o domínio do sistema de escrita mas em processo de desenvolvimento das habilidades de leitura fluente e produção de textos).

Os dados analisados foram produzidos a partir da gravação em áudio dos encontros, os quais foram posteriormente transcritos, as escritas da

professora formadora registradas em um diário de campo e do registro de atividades que foram propostas às professoras do referido grupo.

No 1º e 2º encontro foi proposta a Escrita das Memórias de Leitura e concepção de leitura. No 3º encontro foi proposta a elaboração de recomendações a uma professora iniciante sobre como trabalhar a leitura. No 4º encontro foi realizado o levantamento das práticas docentes de leitura. No 5º encontro a professora Tamires³ - professora da EJA – fez um relato sobre uma atividade de leitura desenvolvida em sua sala de aula. No 6º encontro refletimos acerca da importância da leitura disparadas a partir do filme “Minhas tardes com Margueritte⁴”. Nos 7º e 8º encontros estudamos os conteúdos de leitura a serem construídos: capacidade, procedimentos e comportamentos de leitor. E no 9º e último encontro, as professoras realizaram uma avaliação sobre a formação.

O contato com as professoras e a forma como os encontros foram se constituindo junto ao processo da pesquisa possibilitaram que a formadora fizesse um distanciamento da própria prática e com isso algumas confirmações. Uma delas explicita a necessidade de constituir espaços de formação e oportunidades de diálogo que possibilitem a construção de sentidos e a produção coletiva de conhecimentos.

O processo de pesquisa vivido por Cássia fica evidenciado no diálogo com Larrosa (2007) quando o autor reflete acerca do sentido da formação:

Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam humanidade ou chegar a ser plenamente humano (LARROSA, 2007, p. 153).

3 Os nomes são fictícios. Informamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4 Jean Becker, 2010.

E nesse entretecer de acontecimentos, Cássia, enquanto formadora, descobre seu inacabamento e a necessidade de aprender a ser formadora. Junto com isso veio a tomada de consciência das novas possibilidades de promover ações diferenciadas ao pensar na formação continuada de professores.

Em muitos momentos e por diversos motivos, percebeu-se a formadora se posicionando como transmissora de conteúdos, ou seja, informando. Ela sentiu que perdeu preciosas oportunidades para estabelecer diálogos, de criar um contexto favorável para que as falas das professoras pudessem circular, para que essas falas e vozes fossem ouvidas - mesmo que essas vozes se expressassem pelo silêncio.

Porém, em outros momentos, a mesma formadora propiciou efetivos momentos de diálogo, como no dia em que a professora Tamires decidiu compartilhar uma de suas experiências com o grupo de professores. Nessa busca constante por uma proposta de formação que vá ao encontro da produção compartilhada de conhecimento é que esse artigo pretende tratar, justamente, o encontro no qual a referida professora compartilhou sua experiência com as demais professoras do grupo.

Explicitamos que a escrita da referida pesquisa esteve articulada a uma perspectiva benjaminiana de narrativa, já que Cássia narrou a sua experiência enquanto formadora desse grupo de professoras da EJA. Benjamin (1994), ao valorizar a narrativa, destaca que ela conserva em si forças que após muito tempo podem ser ressignificadas.

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. [...] Por isso, essa história do antigo Egito ainda é capaz, depois de milênios, de suscitar espanto e reflexão. Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas

hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas (BENJAMIN, 1994, p. 204).

Enfatizamos que a escrita da pesquisa a partir de uma narrativa tornou real a possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional da formadora e pesquisadora, pois como diz Souza (2004):

A organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu/vive e das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida (SOUZA, 2004. p. 8-9).

Assim, nesse artigo buscamos tecer uma reflexão acerca da formação continuada que visa colocar o professor como sujeito protagonista de sua prática docente a partir da partilha de saberes.

Acerca da formação

Um dos problemas da pesquisa questionava se as oportunidades de formação docente têm contribuído para (trans)formar a prática em sala de aula dos professores? Na busca por responder essa e outras questões é que os nove encontros tiveram como temática a prática docente direcionada ao trabalho com o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita

Segundo relatos de professores e de profissionais vinculados à SME na rede municipal, o grupo de docentes da EJA tem muita experiência nessa área. Entende-se com isso que tiveram várias oportunidades de participar de processos de formação continuada ao longo de sua vida profissional. Uma coordenadora da SME, uma vez em conversa, disse que o governo investiu muito dinheiro na contratação de palestras e cursos com profissionais renomados para a EJA e que não surtiu efeito nenhum, pois há uma resistência muito grande por parte dos professores em aceitar novas propostas.

Para discutir a questão das modalidades de formação e suas implicações dialogo com Imbernón (2009) que argumenta que:

Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

Percebendo que talvez a proposta de formação oferecida a esses professores que trabalhavam no EJA não tivessem sido promotoras de práticas reflexivas, é que Cassia, desenvolveu uma proposta de formação levando em conta as necessidades que o grupo de professores apresentava.

A professora formadora não se colocou no lugar de transmissora de conhecimentos, baseando suas práticas de formação apenas com o trabalho de determinados conteúdos a serem abordados na alfabetização de adultos já que isto não se configuraria em formação de professores e sim em informação para professores.

Trazemos as considerações de Imbernón (2009) já que o autor reforça a ideia de que é preciso arriscar novas propostas quando diz que:

Ganha terreno a opção que não deseja apenas analisar a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na praticada formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda para aprender (IMBERNÓN, 2009, p. 16).

O mesmo autor explicita que é fundamental para a formação permanente do professorado que o método faça parte do conteúdo, ou seja, as formas e estratégias que utilizamos também dizem de uma prática e de possibilidades de envolvimento real dos participantes em um processo de

formação. Assim, é importante o que se pretende ensinar assim como a forma daquilo que ensinamos.

Nóvoa (1995, p. 25) reforça que, “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. E ainda argumenta que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual (NÓVOA, 1995, p. 25- 26).

O autor resgata ainda a necessidade de, na formação dos professores em exercício, partir do reconhecimento dos saberes da experiência dos professores para, a partir deles, atingir um maior entendimento sobre o seu fazer docente, pensando sua prática a partir das discussões teóricas.

De outra perspectiva, Larrosa (2002) argumenta que a experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece. Assim, pensamos que os saberes da experiência discutidos por Nóvoa guardam relação com as discussões de Larrosa, no sentido de resgatar experiências vivenciadas pelos professores, tendo essas como aspectos fundantes para avançar no próprio conhecimento sobre o vivido a partir da reflexão teórica.

Já Freire (1994) valoriza a formação a partir da reflexão da prática como um caminho viável a percorrer na busca de sentido para o professor compreender e melhorar sua prática.

Em função dessas considerações é que pensamos que uma proposta de formação continuada teria que garantir que os professores tragam para esse espaço o relato de seus fazeres pedagógicos para que em um movimento compartilhado e reflexivo o fazer docente possa ser repensado para desenvolver assim alguma outra ação no contexto da sala de aula.

Como diz Imbernón (2009, p. 9), o problema da educação não se resolve com uma proposta de formação permanente que, apesar de tudo, permanece em um processo “de lições ou conferências-modelo, de noções ministradas em cursos, de uma ortodoxia de ver o modo de formar, de cursos padronizados, implementados por experts nos quais os professores são considerados como ignorantes”.

Acreditamos que as propostas de formação continuada têm que olhar para o professor no lugar de protagonista de seu fazer pedagógico, se enxergando enquanto sujeito de sua própria prática. Assim, o contexto de formação poderia ser um espaço em que a prática docente seja vista e ouvida pelos pares de forma que os conhecimentos e experiências sejam compartilhados e, dessa forma, o docente poderia produzir novos conhecimentos, pois como reforça Imbernón (2009, p. 28), “A reflexão individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação de outros”.

O mesmo autor sugere como deve ser contemplado esse aspecto da observação na formação de professores e diz:

Será necessário realizar uma reunião antes da observação na qual se estabelece a situação problemática que será revista, decide-se o sistema de observação a ser utilizado e se estabelece a previsão dos problemas que possam ser encontrados. Depois da observação, reflete-se sobre o processo seguido, os aspectos relevantes

encontrados durante a sessão (e também os não esperados nem previstos nos objetivos, se isso for acordado com antecedência) e sobre as mudanças a serem introduzidas (IMBERNÓN, 2009, p. 29).

Pensamos que o aspecto acima descrito permeou a proposta de formação pensada por Cássia. Essa proposta se concretizou em todos os momentos, como no encontro em que a professora Tamires relata sua experiência. No entanto, percebemos que nesses nove encontros não houve a organização proposta por Imbernón (2009) no requisito da observação.

O autor coloca ainda, como um dos obstáculos a transpor, o predomínio da improvisação que persiste nas modalidades de formação. E segue dizendo:

Embora as modalidades formativas costumem ser de caráter grupal, na verdade, se dirigem ao indivíduo, que pode aprender questões concretas normalmente distantes de suas preocupações práticas. Por essa razão, não costuma ter um elevado impacto na prática de sala de aula, nem potencializa o desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2009, p. 32).

Para esse autor a formação continuada de professores tem que propiciar situações em que o sujeito professor pense e reflita criticamente sobre a sua prática e tenha condições de avaliar essa prática e atuar sobre ela para melhorá-la, ou modificá-la ou ainda produzir novas práticas. Sobre isso ele diz:

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

Dessa forma, pensando na formação de um sujeito profissional autônomo e reflexivo é que consideramos fundamental na formação continuada investir principalmente na dimensão da prática profissional.

Segundo Nóvoa (1995):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Assim, ao assumimos uma formação continuada de professores tendo como eixo a formação de professores reflexivos, professores que aprendam e produzam saberes a partir da própria prática podemos dialogar com Alarcão (2003) que, ao estudar a temática do professor reflexivo, traz importantes contribuições para pensar na formação continuada.

Para Alarcão (2003) a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Isso significa que em situações profissionais é preciso atuar de forma flexível e inteligente, mesmo que essas sejam incertas e imprevistas já que fazem parte do universo profissional do professor.

Possibilitar que o professor seja o sujeito protagonista de sua formação significa transformar a instituição educativa em lugar privilegiado de formação e coloca a escola como foco no processo ação-reflexão-ação.

Para realização de um processo formativo a partir das situações problemáticas é preciso garantir dois aspectos: partir das necessidades reais que a estrutura escolar contemple e a participação das pessoas, porém não seria qualquer participação, mas uma participação consciente.

Segundo Imbernón (2009, p. 54), “Participar na formação significa participar de uma maneira consciente, implicando sua ética, seus valores, sua ideologia que nos permite compreender os outros, analisar seus posicionamentos e suas visões”.

Dessa forma, participar da formação supõe a vantagem para o professor em exercício de desenvolver um papel criativo e construtivo, a partir de suas experiências, no processo de planejamento e decisão, e não apenas um papel técnico no qual tem acesso a informações e não à produção do conhecimento em si.

É nesse sentido que Imbernón (2009) coloca como obstáculos para a formação o papel meramente técnico do professor em todo o processo. Isso acontece porque nele ocorre uma subordinação à produção do conhecimento, uma separação entre teoria e prática, um isolamento profissional, uma marginalização dos problemas morais, éticos e políticos, um gremialismo e uma descontextualização.

Enfim, a formação de professores deve mudar o modelo de treinamento e capacitação, e abrir passagem para um modelo indagativo em que os professores sejam efetivamente protagonistas de seus processos de construção de conhecimento sendo ele quem planeja, executa e avalia sua própria prática.

Para tanto, Imbernón (2009) supõe que a formação permanente deve se fundamentar em alguns pilares como:

Aprender de forma colaborativa, dialógica e participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo. [...] Aprender mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas da prática, partir da prática do professorado. [...] Aprender num ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e êxitos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação. Elaborar projetos de trabalho conjunto. Superar as resistências ao trabalho colaborativo devido a concepções de formas de aprender diversas ou modelos de ensino-

aprendizagem diferentes. Conhecer as diversas culturas da instituição para vislumbrar os possíveis conflitos entre colegas (IMBERNÓN, 2009, p. 61-62).

Levando em consideração as afirmações dos diferentes autores é perceptível a necessidade de olhar para a figura do formador como mediador desse processo. Para pensar nesse conceito dialogamos com Bolzan (2002), que discorre sobre essa questão a partir de sua própria experiência enquanto pesquisadora, junto com um grupo de professoras no contexto de uma escola.

Trazemos suas considerações em relação à mediação para pensar o formador enquanto profissional que necessariamente tem que se enxergar como mediador. Assim, a autora nos leva a refletir no formador enquanto profissional, que leva em consideração, nas suas ações, as experiências acumuladas dos sujeitos que participam da sua proposta, mediador enquanto capaz de reconhecer as condições de aprender das professoras, mediador enquanto capaz de propor situações que mobilizem o professor para a aprendizagem.

Pensando na mediação é necessário ainda explicitar a importância da linguagem enquanto dimensão fundante na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento humano. Partindo da premissa que nos constituímos na interação com o outro, o diálogo se torna fator primordial no processo de formação. Quando esse diálogo acontece em forma de um discurso monológico, predomina aí uma relação de poder, onde quem “supostamente” sabe mais toma a voz para si e determina de certa forma o que é certo ou errado, o que pode ser dito.

A partir dessas discussões é que socializamos um dos encontros de formação do referido grupo de professores em que foi possível a produção de saberes a partir da partilha de uma prática docente.

Partilha de saberes

Era o quinto encontro do grupo. Neste dia estavam reunidos todos os professores da EMES (escola municipal de ensino supletivo) para uma sessão de cinema socializando filme “Minhas Tardes com Margueritte”.

Aconteceu que o equipamento para reproduzir o filme teve um problema técnico e não foi possível realizar a proposta. Então foi possível vivenciar no encontro algo não planejado, a professora Tamires se propôs a compartilhar com o grupo uma experiência de sua prática com o trabalho de leitura.

Tamires sugeriu fazer o relato de uma prática, construída coletivamente com Cássia, que consistia em filmar uma prática pedagógica para posterior tematização. Tematização é uma proposta que implica em filmar práticas pedagógicas e depois, em um contexto de formação de professores, utilizar a filmagem como instrumento a partir do qual se reflete acerca da observação da prática apresentada. Destacamos que essa prática foi realizada porque a professora formadora, Cássia, estava participando de um curso de tematização da prática docente, curso⁵ oferecido por Telma Weisz, aberto a todos os educadores interessados. Cássia participou do curso enquanto formadora de professores da Secretaria Municipal de Educação de Limeira. Uma das atividades exigidas pelo curso era gravar uma prática de leitura ou escrita para ser tematizada, posteriormente, no curso. O fato da referida professora formadora não estar na sala de aula a impedia de gravar a própria prática. No entanto, o fato de estar desenvolvendo a proposta de formação com o grupo da EJA e paralelamente a pesquisa, motivou-a a fazer a proposta de gravar uma prática de leitura de uma das professoras que compunha o grupo analisado nesse trabalho. A professora Tamires se prontificou a realizar a prática desde que a formadora e ela planejassem a atividade de leitura juntas. Posteriormente, a professora formadora foi à escola da professora Tamires para conversarem e para que fosse dado um

5 O curso intitulava-se, Tematização da Prática, com duração de 40 horas e financiado pela SME.

retorno acerca da atividade desenvolvida. Foi todo esse movimento que a Tamires socializou no quinto encontro.

Voltando ao encontro, destacamos que a professora Tamires foi a única que se mostrou disposta perante a proposta da professora formadora de expor sua sala de aula e sua atuação, sendo que o convite foi estendido para o grupo todo.

Segundo Telma Weisz, formadora de professores e uma das pioneiras na introdução da tematização da prática docente no Brasil, tematizar a prática consiste na análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes ao trabalho do professor. Essa prática na formação de professores auxilia os docentes a perceber as intervenções necessárias ao ensino dos conteúdos.

Na década de 1990, as gravações em áudio e vídeo captadas em sala de aula começaram a ser usadas por educadores brasileiros nas reuniões de formação e notou-se que rendiam frutos se utilizadas com bons modelos que levassem à reflexão.

Segundo Weisz (2009), a gravação em vídeo da atividade permite a conjugação dos múltiplos olhares do grupo de professores e, através da discussão, a construção de um olhar comum, coletivo, sobre a atividade que se está analisando.

Ainda Weisz (2009), se refere ao instrumento da tematização na formação de professores como uma forma de levar os professores a olharem para a própria prática e diz:

O uso adequado desse recurso técnico propicia a construção de uma prática de analisar as situações que acontecem na sala de aula de tal maneira que nos permita compreender as ideias e as hipóteses que guiam os atos do professor, ainda que ele não tenha consciência delas. O trabalho de tematizar a prática é exatamente fazer aflorar essa consciência, ultrapassando a dicotomia certo ou errado que costuma marcar a análise da prática docente (WEISZ, 2009, p. 124-125).

A proposta foi a de que a atividade fosse planejada partindo das necessidades apresentadas pelos alunos da professora Tamires. O grupo era composto por dezoito alunos.

A questão, posta pela professora, é a de que os alunos apesar de apresentarem o domínio sobre o sistema de escrita e em sua concepção estarem alfabetizados, não liam e se recusavam a tentar, justificando-se por não saberem ler, gaguejarem e não terem compreensão do que liam.

Por isso a formadora e a professora decidiram realizar uma sequência de atividades que começou com o levantamento dos objetivos.

Nesse sentido, percorreu-se uma linha de raciocínio que partiu da questão colocada pela professora de que os alunos apesar de apresentarem o domínio do sistema de escrita, não liam. Diante desse pressuposto, elencou-se como objetivo geral desenvolver o comportamento leitor⁶. Logo, pensaram uma proposta de atividade que propiciasse tal desenvolvimento e decidiram realizar uma sequência de atividades de leitura em voz alta que se iniciou com a leitura feita pela professora do conto “O príncipe que ninguém queria” (PAMPLONA, 1999) com a intenção de acesso a literatura, mas também de possibilitar um conhecimento por meio do compartilhamento de aspectos relevantes na realização de uma leitura em voz alta.

Pensando na função social da leitura estabeleceram como propósito da leitura em voz alta a possibilidade de que esses alunos poderiam fazer, posteriormente, a leitura para os filhos e netos, uma vez que se trata de alunos adultos da EJA. Isso daria sentido à sequência de atividades que previa a preparação da leitura e, ao mesmo tempo, justificaria a utilização de contos infantis sem a preocupação de infantilizar a atividade.

O objetivo didático pedagógico da proposta foi o de compartilhar com o ouvinte – no caso, da leitura feita pela professora e pelos alunos - os efeitos que os textos produzem no mesmo, a observação da beleza de certas expressões ou fragmentos de um texto e a adequação da modalidade de

6 Entende-se por comportamento leitor as atitudes relacionadas à leitura e ao ato de ler.

leitura aos propósitos que se perseguem, ou seja, para ler um texto em voz alta é preciso considerar o ouvinte e preparar a leitura, considerando aspectos como entonação, fluência na leitura, articulação, etc.

Estabelecidos os objetivos, elas planejaram uma sequência de atividades que propiciasse a meta estabelecida de desenvolver o comportamento leitor.

A primeira atividade se desenvolveu em três momentos: no primeiro, a professora orientou os alunos a prestarem atenção não somente na história contada, mas também no modo como seria lido o texto para tornar a leitura mais envolvente; no segundo, a professora realizou a leitura e; no terceiro, a professora direcionou uma discussão sobre as impressões com relação ao texto, assim como a observação de aspectos relevantes a uma boa leitura em voz alta como entonação, impostação vocal, articulação e velocidade de leitura.

Isso tinha a intencionalidade de demonstrar para os alunos que uma leitura em voz alta precisa ser preparada pelo leitor, mesmo que seja um leitor experiente, para que seja garantida a fluência e a compreensão do texto tanto pelo leitor como pelo ouvinte.

O grande acontecimento se deu no fato de que a atividade extrapolou o planejado e propiciou a construção de uma conversa significativa que seduziu a professora e os alunos.

A professora iniciou a proposta apresentando-a para os alunos e dizendo sobre a importância de se ler para as crianças da família. Nesse momento os alunos expuseram suas experiências pessoais e relataram que não tiveram acesso quando crianças a livros, mas que ouviam contos e histórias como mostram os seguintes registros feitos pela professora:

A aluna Ernestina, de 73 anos de idade, relatou que se lembra dos vizinhos se reunindo, sempre a luz de lamparina ou lampião e que sempre contavam causos ou histórias. Não havia nenhum material

de leitura, era tudo de memória, geralmente eram histórias de medo.

A aluna Isaura, mais idosa da turma, com 83 anos, disse que também não se lembra de leituras realizadas pelos pais, somente dos causos contados de memória e que eram histórias de mitos, geralmente de medo.

Richard e Teresinha ouviam histórias de personagens do folclore (mula-sem-cabeça, lobisomem)

Valdemiro nunca ouvia histórias, tinha que dormir cedo para não apanhar, disse que apanhava até de irmãos mais velhos.

Silvio também dormia cedo para evitar apanhar.

Josefa ouvia histórias contadas pela mãe, dos senhores de engenho que eram muito maus e quando morriam viravam cobra sucuri e era tradição uma vez por ano jogar um boi vivo nas águas do rio para alimentá-la. Narrou também que morria de medo de passar perto do rio, principalmente no trecho em que diziam que a cobra vivia. Ela se lembra que ali as águas eram escuras. Contou também que se lembra de uma tia que lia romances de príncipes e que adorava; quando ia para casa sonhava que o encontrava e virava uma princesa.

Jailson se lembra do pai contando histórias de terror, sentia medo.

O pai do aluno Benedito era coveiro e sempre contava a história da mulher vestida de preto que entrava no cemitério à noite e depois sumia. Diz que o pai não sentia medo e ele também não.

Brialina relatou que seu pai morreu quando tinha dez anos e sua mãe quando tinha onze, nunca ouvia histórias ou contos, foram suas irmãs que cuidaram dela e tinham que trabalhar muito.

Maria Eustáquia nunca ouviu histórias na infância, precisou trabalhar desde pequena (Registro da Tamires, 16/10/2012).

Os registros acima demonstrados se tornam fundamentais para a prática docente a medida que trazem a tona os saberes desenvolvidos a partir das experiências desses sujeitos – alunos de EJA – acerca das práticas de leitura a partir do momento em que são questionados sobre o que sabiam

sobre contos, pois além de situar o professor sobre os conhecimentos prévios dos alunos, permite ao próprio aluno protagonizar seu processo de aprendizagem porque valoriza sua leitura de mundo.

Ao trazer esses acontecimentos considero que podemos estabelecer relações com Freire (1994), já que traz uma importante contribuição quando diz que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e que, portanto, a leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

Retomamos aqui a atividade proposta no quinto encontro e percebemos através do registro acima mencionado que a professora demonstrou ter conseguido desencadear o estabelecimento dessa relação ao trazê-los, por meio de suas vivências, ao contexto da leitura. Propiciando assim um sentido à leitura de contos e colocando os alunos como sujeitos capazes de ler e compreender o que leem, ou seja, protagonistas de seu processo de aprendizagem.

Ainda Freire (1994) ao falar da importância do ato de ler, diz que:

[...] o processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] (FREIRE, 1994, p. 11).

A professora Tamires iniciou seu relato para o grupo de professores oferecendo-se para fazer a leitura do texto em voz alta, o mesmo texto que tinha lido para os alunos. Antes de ler, tece um comentário acerca da compreensão crítica do ato de ler, pois a partir do relato dos alunos sobre suas experiências com os contos de tradição oral, a professora explicou para os alunos que escritores como os Irmãos Grimm e Câmara Cascudo resgatam contos de tradição oral e registram por meio da escrita e faz o seguinte relato:

Professora Tamires: [...] “Ah, aí eu comentei com eles sobre o seguinte, os irmãos Grimm, eles resgatam as histórias, eles pegam os contos que eram contados de memória e eles registram e no Brasil, Câmara Cascudo faz isso. Aí eles se interessaram: “Quem é Câmara Cascudo?”, Aí eu pesquisei na internet quem é Câmara Cascudo, coloquei um conto dele, li para os alunos. Então, eles tem interesse, eles gostam”. [...] (Fita dia 27/10/2012).

A proposta foi pertinente e acreditamos que contribuiu para a formação dessas professoras que puderam compartilhar dessa prática de leitura bem sucedida, que relatou a professora Tamires, bem como pensar na própria prática como sugere a seguinte fala de uma das professoras do grupo:

[...] Soraia: Ah, eu tô fazendo todos os dias uma leitura em voz alta, prazerosa, e tô fazendo práticas de roda, os alunos levam os textos [...] eles tem uma semana para poder levar para casa (Fita dia 27/10/2012).

Como já referido, Weisz (2009) descreve a potencialidade da tematização como uma atividade que permite a conjugação dos múltiplos olhares do grupo de professores que permite pensar, repensar e ampliar estratégias de ensino e aprendizagem a partir da problematização da prática docente.

De outra perspectiva, Alarcão (2003) discorre sobre a análise de casos dizendo que esses são uma expressão do pensamento sobre uma situação concreta e atribui a essa análise grande valor formativo quando diz que os casos:

São descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente, é complexo e sujeito a interpretações. Os casos que os professores contam revelam o que eles ou seus alunos fazem, sentem, pensam, conhecem. [...]

Permitem desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia (ALARCÃO, 2003, p. 52).

A tematização e a análise de casos são estratégias que possibilitam a partilha de saberes a partir do momento em que de um lado o professor que compartilha de sua prática a repensa e tem a oportunidade de ouvir a opinião dos colegas sobre sua proposta, intervenções e estratégias pedagógicas. Do outro, o professor que escuta, que tem acesso a experiência vivida pelo outro e que pode tocá-lo possibilitando nessa rede de saberes tecida a várias mãos a (trans)formação da prática docente.

E pensando na formação continuada e na importância da socialização de experiências dialogamos com Chaluh (2009), quando a autora discorre sobre a possibilidade de um professor aprender com o outro por meio de suas falas quando diz que:

A possibilidade de se mostrar e de se expor para a colega mostrou as próprias e singulares formas de ensinar, as estratégias e intervenções singulares de cada uma, assim como deixou explícitas as atitudes na relação com os alunos. A possibilidade de se mostrar para o outro permitiu que esse outro se formasse, aprendendo com sua colega (CHALUH, 2009, p. 77).

Observou-se nesse dia que as professoras ouviam a professora Tamires com entusiasmo desde o início quando ela leu a história em voz alta para o grupo como fez com os alunos, demonstrando interesse e anotando suas falas como no trecho que segue:

[...] Tamires: Gostaram?

Grupo: salva de palmas.

Tamires: Os alunos adoraram a história.

Professora Salete: Foi boa.

Professora Dália: Muito Legal! Qual é mesmo o nome do livro?

Professora Denise: Posso fazer uma pergunta para a Tamires? [...]

E essa questão da leitura fluente, como você está trabalhando isso? [...] (Fita dia 27/10/2012).

Nesse momento, nos encontramos novamente com Chalu, (2009) quando a autora, a partir de sua experiência com um grupo de professoras na escola, sendo parte do grupo enquanto pesquisadora mostra que quando as professoras explicitam suas práticas isso possibilita a legitimação dos saberes produzidos no contexto escolar, segundo a autora

[...] Partir da prática implicou que, no grupo, fossem valorizados e reconhecidos os conhecimentos e as experiências das professoras, mobilizando o processo de reflexão e sistematização dos conhecimentos sobre a própria prática pedagógica (CHALUH, 2009, p. 81).

Na mesma linha, Davini (1999) destaca a importância da profissionalização dos docentes. Para ela, um “profissional” é aquele que pode dar conta de suas decisões e vai produzindo conhecimento nessas decisões. Aprendemos a partir de nossa própria prática e vamos sistematizando o conhecimento nessa direção, abandonando a ideia de sermos simples executores. Segundo Davini (1999), a profissionalização fica esvaziada quando se desconsidera a importância que assume a construção de conhecimentos. A mesma autora aponta que não se constrói profissão se não há associação. Ou seja, além dos laços, é preciso olhar para o grupo como um lugar de tomada de decisões coletivas, de intercâmbio de experiências e de construção de conhecimento.

Com tudo isso, pensamos ser fundamental que o processo de formação continuada contemple a sistematização de saberes próprios dos professores transformando a experiência em conhecimento, formalizando assim um saber profissional, ou como diz Nóvoa (1999): “E encontrar processos que

valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência” (NÓVOA, 1999, p. 8).

Eis um grande desafio que temos a pretensão de superar.

Considerações finais

Esse trabalho mostra a importância e valorização do espaço de formação no contexto escolar, especificamente a socialização de uma experiência coletiva entre uma professora do EJA e a professora formadora desses professores no contexto do HTPC.

Não tivemos a pretensão de trazer aqui conclusões ou verdades sobre a forma ideal de se fazer formação continuada, pelo contrário, trazemos considerações e aprendizados em relação ao processo formativo que nos foram reveladas no decorrer do processo de pesquisa.

Destacamos a importância das professoras se enxergarem como sujeitos que tinham algo a dizer, isso possibilitou que as professoras narrassem suas “experiências, revelando suas concepções e evidenciando a autoria dos saberes que produzem no cotidiano escolar” (CHALUH, 2010, p. 83).

Destacamos a importância do processo formativo legitimar a partilha de saberes. Aprendemos sobre a importância de se criar espaços no processo de formação para as *falas* dos professores, a fim de que eles exponham suas experiências e seus saberes, reconhecendo e legitimando assim os saberes. E, tão importante quanto, fica claro que é fundamental no processo de formação que o professor formador tenha consciência de seu lugar de mediador para que esses saberes sobre experiência narrados pelos professores sejam transformados em conhecimentos quando sistematizados.

Destacamos o espaço de HTPC enquanto espaço de formação continuada, permanente e em serviço. Percebemos que em nove encontros muitas possibilidades foram abertas, mas que a formação continuada tem

que ser de fato permanente e que isso se torna possível no espaço da HTPC. Embora esse não tenha sido o foco do presente trabalho, a importância desse espaço de formação continuada se mostrou evidente durante todo o percurso, mostrando a necessidade de se pensar em como é feita a utilização desse precioso momento pela escola, demonstrando indicativos de que os HTPCs precisam ser repensados.

Enfim, o processo da pesquisa possibilitou que tanto os professores como a formadora e pesquisadora se formassem no encontro com o outro, e, como diz Freire (1994):

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas proposições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer (FREIRE, 1994, p. 27).

Esse trabalho nos apontou caminhos, nos trouxe possibilidades, nos fez refletir sobre a prática e enxergar novas possibilidades que antes não eram possíveis ser percebidas por parte da formadora de professores, como nos mostrou o episódio da partilha de experiência da professora Tamires. Tal acontecimento evidenciou a necessidade de transformar experiência em conhecimento por meio da partilha de saberes nessa fantástica viagem da experiência.

Bolzan (2002) esclarece que:

Em sua dimensão mais profunda, a aprendizagem é geradora de conhecimento e, portanto, de desenvolvimento. O conhecimento, por sua vez, é gerado e co-construído coletivamente e produzido na interatividade entre duas ou mais pessoas que dele participam, constituindo-se o núcleo da atividade (BOLZAN, 2002, p. 53).

Sendo assim, em uma proposta de formação de professores é preciso considerar as atividades coletivas que propiciem aos professores refletir e confrontar pontos de vista divergentes, com o intuito de reestruturar concepções e práticas pedagógicas relevantes para a construção do que Bolzan (2002) chama de “conhecimento pedagógico compartilhado”.

Isso tudo só foi possível na e pela pesquisa em que foi preciso registrar para poder refletir, se distanciar e retomar para poder interpretar. Esse aspecto se mostrou imprescindível na prática da formação continuada o que nos faz pensar que o olhar investigativo deve fazer parte da formação continuada, tanto na instância do formador, como na atitude dos professores. Ou seja, a postura do formador deve ser uma “postura investigativa” (SANTOS, 2007) e este deve contribuir para a formação de professores que assumam uma postura investigativa, que compartilhem e reflitam criticamente sobre suas práticas e produzam conhecimento pedagógico no coletivo de professores, formalizando assim um saber profissional de referência.

Referências

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

BENJAMIN, W. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas - Vol. 1)

BOLZAN, D. P. V., *Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CHALUH, L. N. Grupo e trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.25, n. 01, p. 63-84, abr. 2009. **crossref** <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000100004>

_____. Formação Continuada de Professores: Diálogo e Experiências. In: DIAS, R (Org.). *Formação continuada: diálogo entre educadores*. Jaboticabal: Funep, 2010.

DAVINI, M. C. *Formación docente, análisis y perspectivas*. 1999. Disponível em: <http://www.internet.com.uy/aphu/formacion_profes.htm>. Acesso em: dez. 2006.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, ed. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação* 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote lda, 1995. p. 15-33.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Cuadernos da Pedagogia*, cidade, nº 286, dezembro/1999.

PAMPLONA, R. *Outras Novas Histórias Antigas*. São Paulo: Brique Book, 1999.

SANTOS, L. L. de C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-25. (Série Prática Pedagógica).

SOUZA, E. C. Memórias e Trajetórias de Escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. *GT Educação Fundamental*, Cidade, nº13, CAPES, 2004.

WEISZ, T. *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em novembro de 2015.
Aprovado em fevereiro de 2016.

AS PESQUISAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO NOS ANOS INICIAIS: O ESTADO DA ARTE

*Ronaldo Santos Santana*¹

*Fernanda Franzolin*²

RESUMO

A presente pesquisa visa explorar e evidenciar a produção acadêmica científica das pesquisas brasileiras ligadas ao ensino por investigação ou atividades investigativas, com foco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entre 2005 e 2015. Para isso, foi utilizada a metodologia das pesquisas denominadas “Estado da Arte”. Para a análise dos dados, consideramos as orientações para pesquisas qualitativas de Marshall e Rossman (2006). Foram considerados e analisados 26 trabalhos, divididos em quatro categorias. Este estudo evidenciou um forte interesse dos pesquisadores em temas que estudam a relação entre as atividades investigativas e o processo de argumentação ou as interações discursivas e a alfabetização científica. Apontou também outros campos que foram pouco estudados e com potencial de serem explorados, sugerindo uma possível agenda para pesquisas no campo investigado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências por investigação. Anos Iniciais. Estado da Arte.

INQUIRY BASED LEARNING RESEARCHES IN THE ELEMENTARY SCHOOL: STATE OF THE ART

ABSTRACT

This article has the purpose to explore and evidence the scientific production of Brazilian academic research related to Inquiry-based science education activities, focusing on the elementary school between

¹ Mestre em Ensino, História e Filosofia das Ciências e da Matemática pela Universidade Federal do ABC, Santo André, São Paulo, Brasil. *E-mail:* prof.ronaldosantana@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta da Universidade Federal do ABC, Brasil. *E-mail:* Fernanda.franzolin@ufabc.edu.br

2005 and 2015. Therefore, we used the methodology of researches called State of the Art, and for data analysis, we consider guidelines for qualitative research of Marshall e Rossman (2006). Were considered and analyzed 26 researches and divided into four categories. This study showed a strong interest from researchers about subjects which bring the relationship between inquiry activities and the process of argumentation or discursive interactions, and scientific literacy. Pointed out others non-studied fields with potential to be explored, proposing possibilities to new researches in this area.

KEYWORDS: Inquiry-Based Science Education. Elementary School. State of the Art.

* * *

Introdução

A presente pesquisa buscou evidenciar o Estado da Arte do ensino por investigação e/ou atividades investigativas (AIs) nos últimos 10 anos. Vários autores discorrem sobre as AIs, todavia, para uma compreensão inicial, podemos dizer que são atividades em que alunos constroem e entendem o conhecimento produzido pela ciência, que podem envolver observações, problematizações, pesquisas na literatura ou experimentação (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 1996).

É possível localizar na literatura trabalhos que utilizam os pressupostos do ensino de ciências por investigação por meio de diversos termos, como: “ensino por descoberta”, “aprendizagem por projetos”, “atividades investigativas” e, na literatura estrangeira, por meio do termo “*inquiry*” (ZÔMPERO; LABURÚ, 2011). Segundo Zanon e Freitas (2007), as AIs são práticas que podem ser desenvolvidas por meio da manipulação de experimentos sob a mediação do professor, norteadas por problemas que proporcionam uma investigação. De acordo com as mesmas autoras, tais problemas são contextualizados no cotidiano do aluno. As AIs têm a finalidade de deixar de lado a pura observação e manipulação de materiais.

As AIs estão associadas às novas demandas que apareceram no ensino de ciências. Para adequar o ensino às propostas inovadoras, as metodologias para o ensino de ciências sofreram algumas mudanças com o tempo, conforme as novas concepções sobre a aprendizagem dos alunos foram surgindo (CARVALHO, 1997). Muito se tem pesquisado sobre o ensino de ciências por investigação e as AIs (BYBEE, 2000; CARVALHO; GIL-PERÉZ, 1993; CARVALHO et al., 2013; COLOMBO JUNIOR et al., 2012; GOUW; FRANZOLIN; FEJES, 2013; MINSTRELL; VAN ZEE, 2000; WHEELER, 2000) e recomendações são dadas nos documentos oficiais nacionais e internacionais para a sua utilização (GOUW; FRANZOLIN; FEJES, 2013).

Encontram-se, na literatura, trabalhos que relatam possibilidades e desafios na implementação de AIs. De acordo com Bybee (2000), o ensino de ciências com uma abordagem investigativa pode propiciar condições para desenvolver as habilidades e a compreensão dos alunos sobre a ciência e a pesquisa científica e, ao mesmo tempo, levar ao aprendizado de temas científicos. São diversas as modalidades didáticas por meio das quais os professores podem alcançar esses objetivos, como atividades práticas investigativas. Segundo Carvalho (2010), o fator tempo pode ser um desafio na implementação de atividades práticas com uma abordagem investigativa. A autora afirmou que a duração e a aplicação em sala toma um tempo considerável da aula e podem ser um problema quando o professor tem poucas aulas semanais. Logo, o docente deve fazer a seleção das atividades com muita clareza.

Resultados obtidos por meio de pesquisas empíricas demonstraram que há possibilidades de trabalhar AIs nos Anos Iniciais. No entanto, é importante adequar a estrutura da sequência didática à faixa etária dos alunos (CARVALHO, 1997; GOUW; FRANZOLIN; FEJES, 2013; JUNIOR et al., 2012; LAMONATO; PASSOS, 2012; ZANON; FREITAS, 2007).

Em vista disso, realizou-se, na presente pesquisa, um estudo bibliográfico denominado “Estado da Arte”. De acordo com Romanowski e

Ens (2006), o interesse por essas pesquisas é motivado pela possibilidade abrangente desses estudos, que geralmente mapeiam o que se tem pesquisado por vários anos, apontando as tendências e os caminhos que se tem tomado. As autoras defendem que esses estudos cooperam com a organização e a exploração de uma determinada área.

Conforme Ferreira (2002), as pesquisas de Estado da Arte são trabalhos de cunho bibliográfico, com a finalidade de mapear a produção científica acadêmica em uma área do conhecimento específico, visando investigar quais aspectos são abordados ou destacados nessas pesquisas em lugares e épocas diferentes. Brandão (1983) argumentou que o Estado da Arte era bem conhecido na literatura científica internacional, no entanto, era pouco popular no Brasil. A autora afirmou que o termo é resultado de uma tradução literal da língua inglesa. Sobre a metodologia utilizada nas pesquisas de Estado da Arte, Ferreira (2002, p.258) argumentou que:

[...] São reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritiva da produção acadêmica e científica, sobre o tema que busca investigar à luz de categorias e facetas, que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Segundo Ferreira (2002), o desconhecimento da totalidade de pesquisas de determinada área específica é o que move os pesquisadores a trabalharem nesse campo, motivados pelo desafio de conhecer o que já foi pesquisado. A autora afirmou que esses pesquisadores têm em comum a metodologia de pesquisa por meio de levantamentos bibliográficos e a avaliação do conhecimento de um determinado assunto.

Há trabalhos também intitulados “Estado do Conhecimento”, porém, tais estudos tem sido caracterizados por um levantamento de publicações em um único veículo de divulgação científica, por exemplo, o estudo das produções apenas em congressos ou somente em periódicos da área (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Os trabalhos intitulados “Estado da Arte”

abrangem uma determinada área do conhecimento, em diferentes setores de divulgação científica. De acordo com Ferreira (2002), os documentos de fonte para a análise de pesquisas de Estado da Arte são, principalmente, as bibliotecas virtuais, catálogos de universidades e banco de dados de órgãos de fomento à pesquisa.

Diversas pesquisas de Estado da Arte tem sido realizadas e publicadas em vários meios. Algumas deixam bem claro que o trabalho se trata de um Estado da Arte, outros utilizam uma metodologia similar e denominam o trabalho como “estudo bibliográfico”. Como exemplo, podemos citar a tese de doutorado de Megid (1999): *Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental*; a dissertação de mestrado de Fernandes (2009): *Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências nas séries iniciais da escolarização (1972-2005)*; o artigo de Teixeira e Megid Neto (2012), publicado na revista *Enseñanza de las Ciencias: O Estado da Arte da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um panorama baseado na análise de dissertações e teses*; e o artigo de Melo e Carmo (2009) publicado na revista *Ciência & Educação* e intitulado: *Investigações sobre o ensino de Genética e Biologia Molecular no Ensino Médio brasileiro: Reflexões sobre as publicações científicas*.

Fernandes (2009) inferiu a existência de uma lacuna nas pesquisas de Estado da Arte com enfoque no ensino de ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contribuir para minimizar essa lacuna foi o que moveu os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa. A mesma autora afirmou que, desde 1960, a pesquisa em ensino de ciências tem crescido e se consolidado timidamente no Brasil. O presente trabalho visou explorar e evidenciar a produção acadêmica científica de pesquisas ligadas ao ensino por investigação ou AIs nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos últimos 10 anos. Os resultados obtidos poderão servir como ponto de partida para outras pesquisas com interesses em comum, para fundamentar futuros estudos relacionados ao ensino de ciências nos Anos Iniciais e enriquecer a literatura específica dessa área, para, com base nos resultados obtidos aqui,

indagarem sobre outras questões do ensino de ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Metodologia

Para investigar o Estado da Arte das pesquisas que versam sobre atividades investigativas nos Anos Iniciais da Educação Básica no Brasil e criar um panorama evidenciando quais são os interesses e principais objetivos dos pesquisadores nos trabalhos localizados, primeiramente, coletaram-se os dados, com uma metodologia próxima à utilizada por Melo e Carmo (2009). Foram utilizadas fontes de coleta de dados de naturezas distintas, como a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e bibliotecas virtuais de dissertações e teses de universidades que possuem maior produtividade na área de ensino. Utilizamos o portal de periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a ferramenta de busca do Google Acadêmico. Foram adotados também, como fonte de localização das pesquisas, os últimos anais dos principais congressos da área: Enpec, Endipe e Enebio.

Considerou-se relevante a utilização das últimas publicações dos principais anais de congressos científicos da área, pois o processo de submissão, aceite e publicação das pesquisas mais atuais na área de educação e ensino leva um tempo considerável, tornando os anais desses eventos um importante meio de divulgação de estudos mais recentes. Para as pesquisas mais antigas, deu-se prioridade apenas àqueles trabalhos publicados em revistas de grande impacto na área e às dissertações e teses.

Utilizou-se o seguinte critério inicial para a localização de um trabalho considerado relacionado ao ensino por investigação e AIs nos Anos Iniciais: pesquisas que tenham em seu título e/ou nas palavras-chave os termos “ensino por investigação”, “atividades investigativas”, “ensino por meio de problemas”, “ensino problematizador” ou similares; bem como trabalhos realizados e publicados por autores considerados “autoridades” na

área, por possuírem grande produtividade. Essas pesquisas foram localizadas nos veículos de divulgação científica ou pela página do(a) pesquisador(a) na Plataforma Lattes do CNPq.

Para a avaliação dos dados foram utilizados os elementos das análises qualitativas apresentados por Marshall e Rossman (2006), por ser um método de análise que permite ao pesquisador reconhecer os significados ou o conteúdo expresso por meio da fala dos sujeitos e/ou objetos de estudo. O modelo de análise de dados ou resultados, segundo Marshall e Rossman (2006), tem algumas etapas características, constituídas basicamente de sete procedimentos: o primeiro deles é a organização dos dados; seguido de uma imersão nos dados; elaboração de categorias e temas; codificação dos dados; interpretações por meio dos memorandos; procura por entendimentos ou interpretações alternativas e, por último, a redação do relatório.

As pesquisas foram organizadas em uma tabela de fichamento, separadas por veículos de divulgação (tese, dissertação, revistas científicas e anais de congressos) e organizadas segundo: ano de publicação, autores e orientador.

Após a organização dos dados coletados, foi realizada a primeira imersão nos dados, com exaustivas leituras dos resumos e, quando eles não contemplavam os objetivos da pesquisa de maneira clara, realizava-se a leitura do trabalho na íntegra. Após o aprofundamento nos dados, efetuou-se uma segunda organização, com o objetivo de eliminar os trabalhos que foram eventualmente publicados em dois eventos científicos distintos e que tivessem o conteúdo similar.

Após o estabelecimento das categorias, foi executada uma terceira organização para a codificação. Após a organização dos trabalhos em suas devidas categorias, implementou-se mais uma imersão nos dados que foram categorizados, a fim de criar subcategorias para encontrar trabalhos que estão dentro da mesma categoria, com objetivos intimamente relacionados. Por exemplo, pesquisas que analisavam o mesmo fenômeno e compartilhavam até o mesmo referencial teórico-metodológico foram

consideradas em uma mesma subcategoria. No entanto, essa divisão em subcategorias não está explícita no texto. Optou-se por utilizá-la para proporcionar harmonia na redação do texto e promover possíveis relações entre as pesquisas a fim de minimizar a redundância.

Resultados

Após a categorização dos dados, foram estabelecidas as seguintes categorias:

Categoria 01-*Análise da linguagem, leitura, argumentação, discurso ou registros dos alunos:* pesquisas que se utilizavam das AIs e tiveram o foco nas interações argumentativas dos alunos, discurso, linguagem ou registro e se fundamentavam em teóricos específicos.

Categoria 02-*Relatos de experiência e/ou desenvolvimento de sequências didáticas:* pesquisas que apresentaram um relato de experiência de professores, pesquisadores ou licenciandos e suas interações com as AIs. Esses trabalhos poderiam eventualmente divulgar uma sequência didática utilizando AIs.

Categoria 03-*Análise da interação dos professores com as AIs:* pesquisas que utilizavam AIs buscando compreender a interação dos professores com essas atividades, eventualmente apontando dificuldades e possibilidades em sua implementação.

Categoria 04-*Análise das aproximações e aspectos específicos envolvendo os resultados das AIs com a alfabetização científica/teorias de aprendizagem/motivação/e alguns outros tópicos:* pesquisas que utilizavam as AIs ou os seus resultados para comparar com as ideias sobre alfabetização científica, teorias de aprendizagem, motivação e alguns outros tópicos.

Foram localizadas 37 pesquisas inicialmente e, após a imersão nos dados, selecionou-se 26 trabalhos, pois apenas estes supriam as intenções desta pesquisa. Após todas as etapas, desde a organização até a segunda

imersão nos dados, as pesquisas foram organizadas nas seguintes categorias (tabela 1):

Tabela 1: Categorização dos dados coletados

CATEGORIA	PESQUISAS
1 Análise da linguagem, leitura, argumentação, discurso ou registros dos alunos.	Colombo Junior et al. (2012) Locatelli e Carvalho (2007) Nunes e Julio (2013) Oliveira (2009) Oliveira e Carvalho (2005) Raboni e Carvalho (2013) Souto et al. (2013) Souza (2010) Zanon e Freitas (2007)
2 Relatos de experiência e/ou desenvolvimento de sequências didáticas.	Azevedo et al. (2008) Campos et al. (2012) Rodrigues e Pinheiro (2012) Silveira et al. (2014)
3 Análise da interação dos professores com as AIs.	Azevedo (2008) Azevedo (2013) Benetti e Ramos (2013) Coletto (2007) Gabini e Diniz (2012) Gouw, Franzolin e Fejes (2013) Zompero e Figueiredo (2013)
4 Análise das aproximações e aspectos específicos envolvendo os resultados das AIs com a alfabetização científica / teorias de aprendizagem / motivação / e alguns outros tópicos.	Leonor, Leite e Amado (2013) Reis (2012) Sasseron e Carvalho (2008) Soares et al. (2013) Solino e Gehlen (2013) Sousa (2012) Viecheneski e Carletto (2013)

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Na Categoria 1 (Análise da linguagem, leitura, argumentação, discurso ou registros dos alunos), das pesquisas localizadas e enquadradas nesse tópico, os pesquisadores tiveram mais interesse em estudar aspectos da oralidade e suas possíveis interações. Enquanto uns trabalhos focaram em compreender a argumentação e o uso da linguagem nas aulas de Ciências com AIs (COLOMBO JUNIOR et al., 2005; LOCATELLI; CARVALHO, 2007; RABONI; CARVALHO, 2013), outros queriam entender como os discursos dos alunos eram construídos, com os sujeitos envolvidos

na sala de aula (professores e alunos) e fora do contexto escolar, bem como a importância das interações discursivas (SOUTO et al., 2013; ZANON; FREITAS, 2007).

Duas pesquisas (NUNES; JULIO, 2013; e OLIVEIRA; CARVALHO, 2005) se preocuparam em caracterizar aspectos da produção escrita dos alunos em aulas investigativas. Souza (2010) examinou aspectos da compreensão leitora em uma sequência didática com uma proposta investigativa. A análise da argumentação e suas possíveis interações foi o campo de maior interesse dos trabalhos dessa categoria. Outro trabalho fez relação entre oralidade e registro escrito. Tal estudo foi considerado intercessor entre os trabalhos que se preocupavam em analisar oralidade e escrita (OLIVEIRA, 2009).

A segunda categoria reúne pesquisadores que desenvolveram ou aplicaram uma sequência didática, envolvendo AIs em diversas séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Azevedo et al. (2008) desenvolveram atividades com o primeiro ano, Silveira et al. (2014) e Rodrigues e Pinheiro (2012) com o terceiro ano e Campos et al. (2012) desenvolveram o trabalho com alunos do quarto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os autores relataram experiências com sequências didáticas envolvendo diversas modalidades de ensino. O relato desses pesquisadores nos dá suporte para defender a aplicação das AIs em todas as séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e essas atividades podem investigar fenômenos relacionados tanto com a Física quanto com a Biologia, podendo essa metodologia ser aplicada em diferentes modalidades didáticas. Alguns estudos, além de fazerem um relato de experiência, também têm o objetivo de investigar como é a interação dos professores com esse tipo de atividade, pontuando alguns desafios enfrentados por esses docentes e algumas possibilidades. Trabalhos com esse escopo foram adicionados à terceira categoria, intitulada Análise da interação dos professores com as AIs.

Na terceira categoria foram agrupados os trabalhos cujos interesses estavam em investigar a interação de professores dos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental com as AIs. Gouw; Franzolin e Fejes (2013) se comprometeram a investigar os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas por docentes dos Anos Iniciais e finais durante a implementação de AIs. Outros trabalhos enfocaram a visão dos professores quanto à aplicação de AIs (BENETTI; RAMOS, 2013) e investigaram a postura dos professores nessas atividades (COLETO, 2007). Foram também encontradas pesquisas cuja temática central foi realizar um estudo sobre o aprimoramento da docência em ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AZEVEDO, 2008); o desenvolvimento profissional dos docentes dos Anos Iniciais, no que se refere ao ensino de Ciências (AZEVEDO, 2013), discutindo aspectos relevantes relacionados ao ensino de Ciências, tais como algumas dificuldades com base no processo de formação continuada; e analisar a atuação de uma estudante de Pedagogia ao implementar e interagir com AIs (ZOMPERO; FIGUEIREDO, 2013).

A Categoria 4 reúne os trabalhos que buscaram fazer uma análise das aproximações e aspectos específicos envolvendo os resultados das AIs, com a alfabetização científica, as teorias de aprendizagem, a motivação, entre outros. Reis (2012) investigou como as AIs poderiam contribuir para uma aprendizagem significativa. A autora pensou em estratégias que incentivassem os professores a utilizar o ensino de Ciências com pesquisa, com base na resolução do que ela denomina “situação-problema”. Soares et al. (2013) pesquisaram como as AIs experimentais podem contribuir para a motivação dos alunos em sala de aula.

No entanto, o tema mais privilegiado dessa categoria é a alfabetização científica (LEONOR; LEITE; AMADO, 2013; SASSERON; CARVALHO, 2008; SOUSA, 2012; VIECHENESKI; CARLETTO, 2013). Leonor, Leite e Amado (2013) focaram na alfabetização científica e pesquisaram aspectos dos três momentos pedagógicos de Ciências para trabalhar conteúdos com os alunos utilizando AIs. Viecheneski e Carletto (2013) aplicaram uma atividade envolvendo o ensino de Ciências objetivando a alfabetização científica, apresentando os resultados de sua pesquisa. Sousa (2012)

investigou o nível de desenvolvimento da alfabetização científica dos alunos por meio de uma AI que envolvia leitura. Sasseron e Carvalho (2008) relacionaram o uso de AIs à alfabetização científica. As autoras aplicaram uma sequência didática e utilizaram o método de análise da argumentação visando encontrar indicadores de alfabetização científica.

O trabalho de Solino e Gehlen (2013) pesquisou o papel da contextualização no ensino por investigação. Além disso, os autores pesquisaram também a função dela na abordagem temática freiriana e suas possíveis contribuições para o ensino. Diferente das outras pesquisas cujo foco era utilizar os resultados das AIs para fazer um contraste com outras ideias, a ênfase era entender a contextualização dentro dessa proposta de ensino.

Considerações finais

Os autores deste trabalho utilizaram de diversas fontes de dados a fim de localizar o máximo de pesquisas sobre AIs nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para obter de fato o Estado da Arte desses estudos. Após a categorização e a construção de subcategorias, evidenciou-se grande interesse em utilizar as AIs para fomentar as interações discursivas e a argumentação nas aulas de Ciências. Nessas pesquisas, os autores tiveram interesse em entender como os alunos constroem os argumentos, se estes apresentam um padrão lógico e se as AIs possibilitam interações argumentativas. Outro tema de grande interesse foi o processo de alfabetização científica. Para Sasseron (2010), a alfabetização científica tem sido utilizada com o objetivo de ensinar Ciências, que visa à formação de cidadania dos alunos e almeja proporcionar condições para que os estudantes possam ser “inseridos na cultura científica”.

Por isso, foi evidente o interesse dos pesquisadores em relacionar as AIs com a alfabetização científica e construir sequências didáticas que visam tal processo. Na literatura, trabalhos que pretendem demonstrar como os

professores interagem com as AIs tem crescido timidamente. Essas pesquisas apontam algumas dificuldades e desafios que os docentes encontram em sua implementação. Este é um ponto importante a ser estudado, porque possibilita entender o fenômeno de implementação das AIs na *práxis* dos professores, evidenciando as dificuldades para posterior discussão e considerações. Esse fenômeno será estudado mais profundamente pelo grupo em que os autores deste trabalho estão inseridos, com o objetivo de melhor entendê-lo e contribuir para o enriquecimento da literatura específica da área.

O estudo das AIs sobre diversos olhares se torna imprescindível para a valoração e aperfeiçoamento desse método. No entanto, ao realizarmos uma leitura mais crítica e analítica dos resultados evidenciados neste trabalho, percebeu-se, aparentemente, pouca movimentação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a implementação de AIs nessa etapa do ensino. Apenas outra pesquisa com esse escopo poderia dar mais força a tal afirmação. Boa parte dos professores que optou por implementar AIs em suas aulas fazia parte de programas de formação continuada ou estavam ligados a pesquisadores que incentivavam a aplicação de tais atividades, pois eles investigavam esse fenômeno, o que torna cursos de formação contínua cada vez mais necessários, tendo por base as possibilidades e a adequação à faixa etária dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esses fatos são corroborados pelas pesquisas alçadas e divulgadas no decorrer deste trabalho.

As pesquisas que foram categorizadas dão suporte para o discurso de que as AIs podem ser realizadas para alcançar diversos objetivos, como o desenvolvimento e o fomento de interações e argumentações em sala de aula, a alfabetização científica e a motivação discente. No entanto, há uma gama enorme de pesquisas que podem ser realizadas para dar força e aperfeiçoar o método. Essas pesquisas podem se aprofundar nos estudos iniciados pelas pesquisas categorizadas ou estudar as AIs sob aspectos diferentes. Na visão dos autores da presente pesquisa, é necessário também

se aprofundar em investigações com o objetivo de entender as dificuldades que professores ou alunos podem ter ao interagir com AIs; evidenciar as possibilidades da implementação de AIs, ou seja, demonstrar o que o professor consegue fazer; elaborar sequências didáticas envolvendo AIs e o conhecimento físico, biológico e químico, pois os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem ter falhas em sua formação inicial que os limitam ao pensar em atividades envolvendo esses conteúdos.

Referências

AZEVEDO, M. N.; PIRES, A. R.; BORTOTO, R. C. S. SELLGE, G.P; MOSCA, A.G; XAVIER, V.C.; CAMARGO, M.; LIMA, R.A.M. Aprendendo a ensinar ciências nos Anos Iniciais de escolarização. In: *IV Seminário Nacional Programa ABC na Educação Científica Mão na Massa*, 2008, São Paulo. Cadernos de Trabalhos do IV Seminário Nacional do Programa ABC na Educação Científica Mão na Massa. São Paulo: Estação Ciência USP, 2008.

AZEVEDO, M.N. *Pesquisa-ação e atividades investigativas na aprendizagem da docência em ciências*. 2008. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2008.

_____. *Mediação discursiva em aulas de ciências, motivos e sentidos no desenvolvimento profissional docente*. 2013. 270f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BENETTI, B.; RAMOS, E.M. Atividades experimentais no Ensino de Ciências no nível Fundamental: perspectivas de professoras dos Anos Iniciais. In: Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013, São Paulo. *Anais do IX ENPEC*. Águas de Lindóia, SP, 2013.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A.M.B.; ROCHA, A.D.C. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. 2º ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

BYBEE, R. W. Teaching science as inquiry. In: MINSTRELL, J.; VAN ZEE, E. *Inquiring into inquiry learning and teaching in science*. Washington: American Association for the Advancement of Science, 2000.

CAMPOS, B.S; FERNANDES, S.A.; RAGNI, A.C.P.B; SOUZA, N.F. Física para crianças: abordando conceitos físicos a partir de situações-problema. *Rev. Bras. Ensino Fís.* São Paulo, v. 34 n. 1, p. 1402/1-140/15, 2012.

CARVALHO, A.M.P. As práticas experimentais no ensino de Física. In CARVALHO, A.M.P. et al. *Ensino de Física*. São Paulo, Cengage Learning, 2010.

_____, A.M.P. Ciências no Ensino Fundamental. *Caderno de Pesquisa*, Maranhão, n.110, p.153-168, jul. 1997.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D.; *Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

COLETO, A.P.D. *A atuação de professores nas séries iniciais do ensino fundamental como facilitadores das interações sociais nas atividades de conhecimento físico*. 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

COLOMBO JUNIOR, P.D.; LOURENÇO, A.B.; SASSERON, L.H.; CARVALHO, A.M.P. Ensino de Física nos Anos Iniciais: Análise da argumentação na resolução de uma “atividade de conhecimento físico”. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 17, n. 2, p. 489-507, 2012.

FERNANDES, R.C.A. *Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências nas Séries Iniciais da escolarização (1972-2005)*. 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação), - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". *Educ. Soc.*, v. 23 n. 79, p. 257-272, 2002. **crossref** <https://doi.org/10.1590/s0101-73302002000300013>

GABINI, W.S.; DINIZ, R.E.S. Formação docente e o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: O foco na escola. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012, São Paulo, *Anais do XVI ENDIPE*, Campinas: UNICAMP, 2012.

GOUW, A.M.S.; FRANZOLIN, F.; FEJES, M.E. Desafios enfrentados por professores na implementação de atividades investigativas nas aulas de ciências. *Ciênc. educ.*, v. 19 n. 2, p. 439-454, 2013.

LEONOR, P.B.; LEITE, S.Q.M.; AMADO, M.V. Ensino por Investigação no Primeiro Ano do Ensino Fundamental: Análise Pedagógica dos Três Momentos Pedagógicos de Ciências para Alfabetização Científica de Crianças. In: Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013, São Paulo. *Anais do IX ENPEC*. Águas de Lindóia, SP, 2013.

LOCATELLI, R.J.; CARVALHO, A.M.P. Uma análise do raciocínio utilizado pelos alunos ao resolverem os problemas propostos nas atividades de conhecimento físico. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 7, n. 3, 2007.

MARSHALL. C; ROSSMAN, G.B; *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006.

MEGID NETO, J. *Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental*. 1999. 365f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MELO, J.R.; CARMO, E.M. Investigações sobre o ensino de Genética e Biologia Molecular no Ensino Médio brasileiro: Reflexões sobre as publicações científicas. *Ciência & Educação*, v. 15, n. 3, p. 593-611, 2009. **crossref**
<https://doi.org/10.1590/s1516-73132009000300009>

MINSTRELL, J.; VAN ZEE, E.H. *Inquiring into Inquiry Learning and Teaching in Science*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science, 2000.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *National science education standards*. Washington, DC: National Academy, 1996. Disponível em: <www.nap.edu/openbook.php?record_id=4962&page=23> Acesso em: 23/10/2016.

NUNES, M.B.T.; JULIO, J.M. A produção escrita como estruturadora em aulas investigativas de ciências no 5º ano do ensino fundamental. In: Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013, São Paulo. *Anais do IX ENPEC*. Águas de Lindóia, SP, 2013.

OLIVEIRA, C.M.A. *Do discurso oral ao texto escrito nas aulas de ciências*. 2009. 233f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, C.M.A.; CARVALHO, A.M.P. Escrevendo em aulas de Ciências. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 3, p. 347-366, 2005. **crossref**
<https://doi.org/10.1590/s1516-73132005000300002>

RABONI, P.C.A.; CARVALHO, A.M.P. Solução de problemas experimentais em aulas de ciências nas séries iniciais e o uso da linguagem cotidiana na construção do conhecimento científico. In: Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013, São Paulo. *Anais do IX ENPEC*. Águas de Lindóia, SP, 2013.

REIS, M.M.V. O ensino de Ciências utilizando a pesquisa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da resolução de situações-problema. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012, São Paulo, *Anais do XVI ENDIPE*, Campinas: UNICAMP, 2012.

RODRIGUES, M. R.; PINHEIRO, N. A. M. CONCEITOS BÁSICOS DE FÍSICA PARA AS CRIANÇAS: UMA PROPOSTA PARA AS SÉRIES INICIAIS. *Experiências em Ensino de Ciências (UFRGS)*, v. 7, p. 14, 2012.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SASSERON, L.H. Alfabetização científica e documentos oficiais brasileiros: um diálogo na estruturação do ensino da Física. In CARVALHO, A.M.P. et al. *Ensino de Física*. São Paulo, Cengage Learning, 2010.

SASSERON, L.H.; CARVALHO, A.M.P. Almejando a Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: A proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 13. N. 3, p.333-352, 2008.

SILVEIRA, L.G.F.; CAPPELLE, V.; MUNFORD, D.; FRANÇA, E.S. Estudando o besouro rola-bosta: Uma sequência de aulas investigativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)*, v.7, p. 5143-5154, 2014.

SOARES, K.C.M.; PAULA, L.M.; PAULA, L.M.; SILVA, R.C.; PEREIRA, G.R. Experimentos de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma ferramenta para a motivação em sala de aula. In: Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013, São Paulo. *Anais do IX ENPEC*. Águas de Lindóia, SP, 2013.

SOLINO, A.P.; GEHLEN, S.T. A contextualização na Abordagem Temática Freireana e no Ensino de Ciências por Investigação. In: Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013, São Paulo. *Anais do IX ENPEC*. Águas de Lindóia, SP, 2013.

SOUTO, K.C.N.; FRANÇA, E.S.; MUNFORD, D.; NEVES, V.F.A.; COUTINHO, F.A.; MACHADO, M.G. Prática investigativa na sala de aula de Ciências: vozes e saberes nos discursos das crianças de 6 anos. In: Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013, São Paulo. *Anais do IX ENPEC*. Águas de Lindóia, SP, 2013.

SOUSA, R.K.M.A. Alfabetização Científica e literatura infantil nos Anos Iniciais de escolarização. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012, São Paulo, *Anais do XVI ENDIPE*, Campinas: UNICAMP, 2012.

SOUZA, L.S. *Compreensão leitora nas aulas de ciências*. 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2013.

TEIXEIRA, P.M.M.; MEGID NETO, J. O Estado da Arte da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um panorama baseado na análise de dissertações e teses. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* v. 11, v. 2, p. 273-297, 2012.

TOULMIN S. E. *Os usos do Argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIECHENESKI, J.P.; CARLETTO, M.R. Iniciação à Alfabetização Científica nos Anos Iniciais: Contribuições de uma sequência didática. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 18, n. 3, p. 525-543, 2013.

ZANON, D.A.V.; FREITAS, D. A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. *Ciências & Cognição*, v.10 p.93-103, 2007.

ZOMPERO, A. F.; FIGUEIREDO, H. R. S. Aplicação de atividades investigativas na disciplina de Ciências: estudo de caso. *Enseñanza de las Ciencias*, v. extra, p. 3791-3795, 2013.

ZOMPERO, A.F.; LABURÚ, C.E. Atividades investigativas no ensino de Ciências: Aspectos históricos e diferentes abordagens. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p.67-80, 2011. **crossref** <https://doi.org/10.1590/1983-21172011130305>

WHEELER, G.F. The Three Faces of Inquiry. In: MINSTRELL, J.; VAN ZEE, E. *Inquiring into inquiry learning and teaching in science*. Washington: American Association for the Advancement of Science, 2000.

Recebido em dezembro de 2015.
Aprovado em março de 2016.

POR UMA PEDAGOGIA CRÍTICA

Márcen de Pádua Ribeiro¹

RESUMO

O artigo trata-se de uma reflexão teórica que visa defender uma concepção crítica de Pedagogia amparado, principalmente, em Freire (2013) e McLaren (1997). Convida o leitor a uma reflexão acerca da Pedagogia crítica como uma alternativa possível ao campo da formação de professores. Ressalta a politização da educação como necessária, em direção a uma postura de luta constante pela transformação social. Entendendo a formação de professores como um campo em disputa, a Pedagogia crítica torna-se uma saída viável para o educador que se compromete com justiça social em busca da crítica sistemática às desigualdade. Compromete-se, assim, com a lógica dos oprimidos, a favor da utopia e em busca da luta por uma sociedade para além das condições de dominação.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Crítica. Transformação. Educação.

BY A CRITICAL PEDAGOGY

ABSTRACT

Article it is of a theoretical reflection that aims to defend a critical conception of Education supported primarily in Freire (2013) and McLaren (1997). Invites the reader to reflect on the critical pedagogy as a possible alternative to the field of teacher training. Highlights the politicization of education as required, toward an attitude of constant struggle for social change. Understanding the training of teachers as a field in dispute, critical pedagogy becomes a viable exit to the educator who is committed to social justice in pursuit of systematic critique of inequality. Undertakes thus the logic of the oppressed, in favor of utopia and searching the struggle for a society beyond the domination conditions.

¹Doutorando em Educação – PUCMG. Professor do curso de Pedagogia – FACISABH. Brasil. E-mail: mardendepadua@yahoo.com.br

KEYWORDS: Pedagogy. Criticismo. Transformation. Education.

1. Introdução

A Pedagogia crítica é tema central deste artigo, que calcado em uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002) resgata os pressupostos teórico-pedagógicos dessa concepção crítica educacional. Concebe-se assim a Pedagogia crítica no contexto da formação de professores, portanto, sob a luz do ensino superior. É objetivo deste trabalho, além de trazer uma discussão conceitual acerca desta concepção, oferecer alternativas ao futuro profissional da educação, que se pressupõe comprometido com a transformação da sociedade.

Quando se debate a formação de professores no Brasil, não dá para desconsiderar que se trata de um campo em disputa. Entende-se campo na acepção de Bourdieu (1983) que o concebe como um espaço social de relações entre agentes que compartilham interesses em comum, mas disputam por interesses específicos e também não dispõem dos mesmos recursos. Em outras palavras, é um espaço de disputa entre dominantes e dominados, entre aqueles agentes que possuem um maior acúmulo de poder para intervir e deformar o campo definindo o que é considerado legítimo e o que não é, quais são as regras e os limites subversivos. Esses agentes, segundo Bourdieu (1983), também empregam estratégias para conservar suas posições de privilégio, de modo que rotulam como subversão qualquer resistência que vise ameaçar tais posições. Assim sendo, o campo é um estado de relação de força e tensão constantes.

Em outras palavras, disputam no campo da formação de professores, projetos distintos de educação, que por sua vez, correspondem à concepções diferentes de sociedade e de mundo. Assim, o campo da formação de professores, além de conflituoso, heterogêneo e disputado, se constitui como

intencional, ou seja, jamais neutro, afinal, como lembra Freire (2013): educação é sempre um ato político.

A escolarização no Brasil foi durante séculos privilégio das elites, ainda mais as universidades, que sempre se consolidaram como *locus* das classes dominantes, desde o século XIX, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil colonial. O século XIX ao caminhar para o XX assistiu a um lento processo de democratização do acesso às universidades, e, no caso da formação de professores, um aumento de sua "feminização", como salienta Tanuri (2000).

No entanto, nas últimas décadas, tem-se percebido, sobretudo através das pesquisas de Gatti (2010) e Gatti e Barreto (2009), um significativo aumento da procura pelos cursos de Pedagogia, em consonância com investimento governamental em mais acesso ao ensino superior.

A democratização do ensino, em todos os seus níveis, vem sendo discutida em várias instâncias da sociedade brasileira como uma necessidade do estabelecimento de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de estudantes, especialmente os de baixa renda. Em relação ao ensino superior, ganhou bastante expressão a defesa pela democratização desse nível através da criação de oportunidades para que os jovens das camadas populares possam acessar e concluir o ensino superior. Como observou Ristoff (2013, p. 45) "se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar".

O trabalho de Zago (2013) realiza um levantamento de dados acerca do crescimento de matrículas no ensino superior brasileiro. O número de matrículas de 2003 a 2012 cresceu 81%. Eram 3.887.022 matrículas em 2003, ampliadas para 7.037.688 de acordo com dados do último censo da Educação Superior. São 31.866 cursos de graduação no país, oferecidos por 2.416 instituições — 304 públicas e 2.112 privadas. A autora retira esses dados diretamente do INEP. Como mostram os dados, a expansão ocorreu sobretudo no setor privado, o que, segundo Zago (2013), colabora para manter desigualdades de oportunidades de acesso ao ensino superior.

Ainda assim, não se pode negar a expansão quantitativa no ensino superior e a ampliação de ingresso de um público que tradicionalmente ficava excluído desse segmento. Conforme dados fornecidos por Ristoff (2013), houve um aumento de 11% de estudantes oriundos de famílias de baixa renda (até três salários mínimos) no período 2004 – 2009. O autor salienta que a expansão precisa estar associada a uma política de permanência dos estudantes no sistema de ensino, em outras palavras, não basta apenas garantir o acesso, é crucial garantir sua permanência, afinal, democratizar o ensino superior é mais do que garantir o acesso. Embora esse também seja um passo de fundamental importância no sentido de garantir aos excluídos históricos do ensino superior, oportunidades de ingressá-lo, mesmo diante de tamanhos desafios.

Desse modo, a formação de professores no país ainda sofre os reflexos da expansão recente e rápida, que ocorreu também no âmbito da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino fundamental e médio, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem. Crescimento recente se comparada à escolarização em outros países e crescimento vertiginoso em pouco mais de 40 anos, a considerar os dados demográficos educacionais no Brasil. Esse crescimento do sistema escolar, na perspectiva de Gatti (2010, p.14), foi um mérito oriundo de grande esforço social, político e de administração, "porém é chegado o momento de se conseguir que esse sistema tenha melhor qualidade em seus processos de gestão, nas atuações dos profissionais e nas aprendizagens pelas quais responde". Um dos aspectos a se considerar nessa direção é a formação dos professores, sua carreira e perspectivas profissionais.

Vários fatores influenciam na composição dos desafios à formação de professores, desaguando em um quadro de alta complexidade. Para Gatti (2010) dois lados saltam aos olhos nesse sentido: de um tem-se a expansão da oferta da educação básica e os esforços de inclusão social, cobrindo segmentos sociais até recentemente pouco contemplados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por

um maior contingente de professores capacitados, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro lado,

[...] as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão. (GATTI, 2010, p.15)

De qualquer ponto de vista que se perceba o cenário, tanto na perspectiva dos que se defendem ideais de educação para a construção de uma sociedade mais justa, menos desigual e pautada nos valores de solidariedade e respeito à diversidade, quanto na perspectiva dos que se preocupam com a eficiência dos processos educativos. Se preocupam também com a eficácia na preparação do aluno para que esse tenha habilidades e competências que o possibilitem o enquadramento nas transformações em curso de um mundo competitivo, ainda assim a formação de professores sobressai como um ponto de crucial importância.

Certamente, os professores não podem ser encarados como atores únicos desse processo, nem compreendidos isolados de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego, de incentivos e de reconhecimento social para o exercício de suas responsabilidades profissionais. Entretanto, é inegável que a profissão docente, bem como sua formação, ocupa um lugar estratégico se pensarmos na perspectiva do desenvolvimento nacional.

Retomando a questão da disputa, se por um lado é consensual a importância estratégica da necessidade de se consolidar uma formação de professores de qualidade, por outro lado, não é consensual a seguinte

questão: formar professores, para que? Se tomarmos superficialmente tal questão, a resposta é simples: formar professores para garantir um ensino de qualidade.

No entanto, o ensino de qualidade precisa vir carregado de outras problematizações: qualidade para que? Para quem? Na concepção de quem? Qualidade, segundo Freire e Shor (1986), é um conceito eminentemente político, de modo que responder o que significa uma escola ou uma formação de qualidade revela direta ou indiretamente o cenário em disputa que se constitui a educação. Em outras palavras, qualidade para uns não é o mesmo para outros, da mesma forma que educar para alguns tem objetivos distintos em relação a outros.

A formação de professores, nesse viés, sempre se compromete com algum projeto societário. Projetos de conservação ou transformação social, e seja para um ou para o outro, a formação é ponto chave na construção desse processo e é elemento em constante disputa. Via formação de professor, se disputa projetos distintos de sociedade. Afinal, para que queremos formar nossos professores? Para que sociedade? Para defenderem que concepções de educação? Tais problematizações precisam estar no centro das atenções das licenciaturas, e para isso, é fundamental, como diz Apple (2002), desmascarar a pretensa neutralidade na educação. Assumir que todo projeto educacional é intencional, é um primeiro passo para politizar a formação de professores.

Dito isso, é intenção do presente artigo assumir um lado nessa disputa: o viés da Pedagogia crítica, amparada, sobretudo em McLaren (1997), Giroux (1997), Freire (1992,1993,1996,2013) e Apple (2002,2006). Assumir um lado não significa fechar-se a todos os outros, muito menos defender uma verdade absoluta ou pretender iluminar as pessoas com a "verdadeira teoria". Assumir um lado é tão somente visar contribuir para a disputa, para a discussão e o embate de ideias, no campo da formação de professores. Pois, acredita-se aqui, que a Pedagogia crítica é uma alternativa interessante e oferece saídas razoáveis em direção a uma

concepção de educação que se pretende crítica, transformadora, comprometida com a lógica dos oprimidos, a favor da transformação social, sob a crença na capacidade do sujeito de ser mais (FREIRE, 2013).

2. Iniciando a discussão

A Pedagogia possui intenção, sendo assim, jamais é neutra. A Pedagogia, quando crítica, direciona um alvo, escolhe um lado, compromete-se com alguém. A Pedagogia crítica não se conforma. Não naturaliza as desigualdades sociais, ao contrário, compreende-as como construções históricas, e como tal, passíveis de serem desconstruídas. A Pedagogia crítica dá voz e protagonismo aos silenciados, excluídos e marginalizados, compromete-se com eles e dialoga junto deles, e não para eles.

A Pedagogia crítica aproxima-se da concepção formativa de avaliação em detrimento de uma noção punitiva, calcada apenas nos resultados quantitativos. Avaliar nessa ótica é um processo que acredita no sujeito e luta com ele por sua superação própria, e não, traça planos mirabolantes para destruí-lo em avaliações isoladas carregadas de terrorismo e ilusória pretensão de checagem de aprendizado.

A Pedagogia crítica, do ponto de vista da didática, a concebe não como ferramenta instrumental e sim na percepção defendida por Candau (2005), como uma didática fundamental apoiada na multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem articulando as dimensões técnica, humana e política; no esforço pela explicitação dos pressupostos – o contexto em que foram gerados a visão de homem, de sociedade, de educação e de conhecimento – e na unidade entre teoria e prática.

Na dimensão do currículo, a Pedagogia crítica o enxerga como um território em disputa (ARROYO, 2011), cujo conhecimento escolar é sua matéria prima articulado á questão da cultura. Nessa acepção, questionar e problematizar os conhecimentos escolares é crucial a uma Pedagogia que se pressupõe crítica. Como ensinara Apple (2006), é fundamental perguntar: de

quem são os conhecimentos tidos como construídos pelas humanidade? Estão a serviço de quem? Legitimados por quem?

A Pedagogia crítica desconfia de universalismos, pois como observa Paraíso (2004), todo universal é fruto do particular de alguém, que hegemonicamente, legitimou sua particularidade dando-a contornos de universalidade. Em outras palavras, o conhecimento universalé, antes de tudo, universalizado por determinados grupos ocasionando assim no silenciamento de outros. Desse modo, a Pedagogia crítica, amparada em Freire (1992, 1996), não dicotomiza os saberes comuns com os saberes tidos como científicos, e sim, compreende-os como distintos entre si e não hierarquizados. Em outras palavras, um determinado professor ao lecionar o conteúdo relativo ao "descobrimento" do Brasil para seus alunos, não deve substituir o termo "descobrimento" por "invasão", mas pode e necessita problematizar esses dois olhares, que sob disputa, revelam duas visões de mundo distintos. Por que não debater os dois termos na educação básica? E por que não trazer essa discussão no âmbito da formação de professores?

Moreira (2003) fornece sugestões iniciais de como se deveria modificar, primeiramente, os próprios cursos de formação de professores visando torná-los mais integrados do ponto de vista da teoria e prática, mais articulados em relação ao ensino e pesquisa não somente técnicos, práticos, mas também críticos.

Ademais, compreende-se também que um programa de formação permanente de professores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores possuem. É fundamental ressaltar, de acordo com Freire (1996), que não se trata, nesse sentido, de mera descrição da experiência docente dos educadores, mas, sobretudo, da reflexão crítica sobre essa experiência. Em outras palavras, é permitir que, "voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica" (FREIRE, 1996, p.44).

Moreira (2003) salienta ainda que os cursos repensem o papel da educação enquanto um campo de lutas, disputas e conflitos. É fundamental,

portanto, que a pedagogia crítica ofereça saídas à formação do pedagogo, de modo que a possibilite perceber que atrás das cortinas de sua prática docente, há uma teia complexa e conflituosa de concepções em disputa e uma responsabilidade na defesa de projetos de educação, de mundo.

Cursos de formação de professores que não alcancem essa amplitude de compreensão, dificilmente conseguirão contribuir na formação de futuros docentes comprometidos com a transformação social, e sim, limitar-se-á formá-los sob o viés da reprodução-manutenção da sociedade tal qual se encontra. Muitas vezes galgados em paradigmas excessivamente técnicos, ou que enfatizam a prática pela prática, o fazer pelo fazer, sem se perguntar: que sociedade queremos construir?

Moreira (2003, p.14) levanta questões cruciais para repensarmos os cursos de formação de professores na perspectiva crítica curricular: "que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir?" Seriam identidades comprometidas com padrões dominantes ou identidades plurais que deem voz aos silenciados? Seriam identidades satisfeitas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas?

Um curso de formação de professores, sob uma perspectiva crítica, para Moreira (2003), pressupõe algumas categorias conceituais que podem e devem ser trabalhadas: conhecimento, poder, ideologia, linguagem, cultura, discriminação, exclusão, dentre outras. Ao se organizar em torno dessas categorias, os estudantes entenderiam melhor como indivíduos e grupos são oprimidos e também silenciados, tornando-se assim marginalizados do espaço educacional. Ademais, perceberiam interligando as categorias, uma certa noção de totalidade necessária para a compreensão social, educacional, bem como o modo pelo qual essas categorias podem operar em favor do *status quo*, ou para resistir a ele.

3. Formação de professores na perspectiva da pedagogia crítica

Defender a Pedagogia em uma perspectiva crítica não é novidade. Reiterar que formar futuros pedagogos pressupõe uma formação crítica e reflexiva, como diz Zeichner (2011), se tornou quase um lugar comum. Mas ressaltar a crítica na formação do pedagogo não deve ser somente uma questão retórica recheada por clichês que servem bem aos discursos e pouco às práticas; preenchem de forma a salutar as epígrafes de trabalhos de conclusão de curso e posteriormente esvazia-se. Uma formação crítica implica em reflexões que em última instância, correspondem a que tipo de sociedade queremos lutar para construir. Uma formação crítica pressupõe direcionamento e consciência do que se quer buscar, pelo que se almeja lutar e por quais desafios deve-se passar.

Essas dimensões remetam à intencionalidade da crítica e obriga a perceber a Pedagogia como um campo de disputas, cuja neutralidade é uma ilusão. De outro modo, defender a Pedagogia em uma vertente crítica é assumir seu caráter propositivo. Não é, jamais, realizar uma "lavagem cerebral" crítica enxertando nos futuros profissionais da educação, uma concepção de educação que alguns decidiram. Ao contrário, defender a Pedagogia nessas premissas é buscar desvelar justamente as concepções várias que permeiam o campo da educação, todas elas com suas escolhas, seus valores, seus objetivos de mundo e suas expectativas de realidade.

A Pedagogia crítica aqui defendida busca problematizar e não enquadrar, busca perguntar "por que", "para que" e "para quem" ao invés de "como fazer, como ser". Busca questionar as realidades pretensamente naturalizadas e não afirmar a verdade, visa perceber o currículo, a formação de professores de um modo geral como um campo conflituoso de disputas e não um campo neutro, cujo conhecimento isento de valores será transmitido como algo intocável e sagrado.

Contudo, defender uma formação de pedagogos no viés crítico é não conformar-se com as injustiças, desigualdades e discriminações. É entendê-las como uma construção histórica em que grupos sobrepujaram-se sobre outros, silenciando-os, discriminando-os, excluindo-os, inferiorizando-os e

marginalizando-os socialmente, economicamente e culturalmente. Essa realidade, do ponto de vista crítico aqui defendido, não é discursiva e sim concreta. Mas não é pronta e acabada, é passível de ser resistida, contestada, interferida e transformada. E nesse sentido, a Educação, bem como a Pedagogia, são possibilidades reais de resistência, são ferramentas importantes de contribuição para a transformação. Entendemos, portanto, a Pedagogia crítica a partir dessas premissas, e assim, pretende-se adiante debruçar conceitualmente a respeito dessa categoria conceitual.

Para mencionar a concepção curricular que defendemos aqui como “crítica”, é fundamental inseri-la em um pano de fundo conceitual que sustenta a concepção mencionada. Trata-se da Pedagogia crítica, cuja referência teórica nos amparamos, sobretudo, em McLaren (1997). O termo “Pedagogia crítica” é bastante amplo e diversificado, não há uma corrente única que defenda tal concepção e sim uma multiplicidade de teóricos que se dizem críticos em relação não só à educação, mas à sociedade capitalista de uma maneira geral.

Muito se utiliza "Teoria Crítica" ao invés de "Pedagogia crítica", porém, aqui, escolhemos a segunda opção por entender que a primeira costuma ter estreita relação com os teóricos da Escola de Frankfurt, embora esses exerçam influência sobre a Pedagogia Crítica que aqui retratamos na ótica de McLaren (1997). Acerca da multiplicidade de significados do termo, Sales e Fischman (2010, p.6) explicam:

Referimo-nos às pedagogias críticas como um conglomerado de perspectivas que tomam emprestados princípios e orientações dos ideários de John Dewey, da Escola de Frankfurt da Teoria Crítica, de Antônio Gramsci, de Paulo Freire, das perspectivas feministas, dos modelos antirracistas e até da educação popular e os aplicam à análise das instituições educativas.

A Pedagogia crítica, embora configure-se como uma categoria de pensamento fruto de uma união de diversas perspectivas conceituais, geralmente também se vincula a propostas relacionadas à como deve ser a educação em uma espécie de bússola que aponta para objetivos que poderiam ser alcançados, buscando sempre a transformação social. Nesse sentido, mais metodológico, a Pedagogia crítica se aproxima ainda mais da Pedagogia, no intuito de, propositivamente, buscar um "como fazer pedagógico", ainda que, a todo momento, McLaren (1997) explicita que não se trata de fornecer receitas prontas ao docente, e sim, estimulá-lo a repensar ações, amparado nos princípios críticos desta Pedagogia.

Segundo McLaren (1997), este tipo de pedagogia apresenta oposição à análise positivista pretensamente neutra e despolitizada da educação, usada por críticos liberais e conservadores. Diz ainda que os teóricos amparados por tal perspectiva têm produzido trabalhos variados, baseados tanto na relação entre educação, política e poder, como também análises acerca de representações de textos e construções da subjetividade de estudantes.

Assim como Sales e Fischman (2010), McLaren (1997) também salienta a influência de Paulo Freire e dos teóricos de Frankfurt sobre a Pedagogia Crítica, no entanto, acrescenta um importante teórico crítico do currículo: trata-se de Henry Giroux. A pedagogia crítica, para McLaren (1997), vem fornecendo uma teoria radical enquanto conquista avanços na teoria social e desenvolve novas categorias de investigação e novas metodologias.

[...] a pedagogia crítica não constitui um conjunto homogêneo de ideias. É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos em seus objetivos: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes. O movimento constitui-se somente em uma pequena minoria dentro da comunidade acadêmica e do ensino público como um todo, mas representa uma presença crescente e desafiadora em ambas as arenas. (MCLAREN, 1997, p.192).

Em relação ao objetivo de contribuir para a democratização das sociedades, Sales e Fischman (2010) nos dizem que um dos argumentos centrais dos praticantes da pedagogia crítica é que os resultados concretos da escolaridade não podem ser dissociados das interações linguísticas, culturais, sociais e pedagógicas específicas das pessoas que formam e são formadas pelas dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais. Essa perspectiva nos leva a entender as práticas educacionais em contextos mais amplos e é necessário que a formação de pedagogos compreenda essa dimensão do todo, do processo educativo. A concepção crítica curricular também se insere nessa lógica, como veremos mais adiante, e contribui de forma efetiva para um perfil de docente crítico, ciente da multiplicidade de dimensões que envolve o cenário educacional.

Ao perceber todas essas dimensões e articulá-las sob o objetivo de transformação social, a Pedagogia crítica, segundo McLaren (1997), está inevitavelmente comprometida com quem sofre a opressão, com quem dificilmente possui voz, sendo assim, está inexoravelmente marcada pela crítica sistemática às desigualdades sociais, cuja preocupação deve ser de primeira ordem, para futuros profissionais da educação.

Para McLaren (1997, p.199), a Pedagogia crítica tem a premissa de que homens e mulheres habitam um mundo repleto de contradições e assimetrias de poder, o educador crítico, dialeticamente, concebe sujeito e sociedade como indissociáveis "de maneira que a referência a um deve, necessariamente, significar referência ao outro". O pensamento dialético, para o autor, envolve procurar contradições, é uma forma de pensamento que exige reflexão entre elementos como "parte e todo, conhecimento e ação, processo e produto, sujeito e objeto, ser e vir a ser, retórica e realidade" (MCLAREN, 1997, p.200).

A essência dialética da Pedagogia Crítica, portanto, permite ao educador ver a educação, a escola, não simplesmente como uma arena de doutrinação, ou um mero local de instrução, mas também como um "terreno

cultural que confere poder ao estudante e promove a autotransformação" (MCLAREN, 1997, p.200). Tal compreensão dialética enxerga a educação como fonte de dominação, mas também de resistência, recusando o determinismo que estrutura rigidamente a educação como um instrumento de legitimação das desigualdades.

Apple (2006) salienta o fato do termo "teoria crítica" estar vinculado a abordagem analítica dos teóricos de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse, etc.) que conforme já mencionado, foi de vital importância aos estudos críticos atuais, nos quais se insere a pedagogia crítica tal qual proposta por McLaren (1997). No entanto, Apple (2006, p.251) sugere a identificação dessa concepção crítica como " estudos educacionais críticos" que, para o autor, inserem-se em uma categoria mais ampla, incluindo obras marxistas, neomarxistas e também obras relacionadas a já citada Escola de Frankfurt. Segundo Apple (2006, p.251) "inclui também trabalhos dos estudos culturais críticos, da análise feminista pós-estrutural, da teoria crítica racial e outras abordagens críticas".

No entanto, consideramos que tanto a pedagogia crítica (MCLAREN, 1997) como os estudos educacionais críticos (APPLE, 2006) convergem para a mesma direção: a transformação social e a educação como um instrumento pedagógico-político, não pode servir à manutenção e naturalização das desigualdades e injustiças sociais, e sim para sua superação. Pacheco (2011) afirma que a concepção crítica possui uma visão de sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses e se compromete eticamente com um projeto societário que aposta em valores de cooperação, coletividade, equidade, justiça social e generosidade. Para tal, é preciso luta por outra sociedade e nesse sentido, a educação adquire caráter transformador: "Inscrita numa tradição marxista, a teoria crítica é um espaço de contestação, uma outra forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e fazemos, a neutralidade existe somente nas explicações técnicas" (PACHECO, 2011, p.50).

A análise crítica aqui pretendida baseia-se no pressuposto de que "a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe" (SANTOS, 1999, p.197). No entanto, é crucial a pergunta que Santos (1999) nos apresenta como ponto de partida para uma concepção crítica: de que lado estamos? Essa indagação se relaciona com as inquietações de Apple (2006) quando indaga a respeito do conhecimento que historicamente é inserido nos currículos escolares (conhecimento de quem?), e com os questionamentos de Moreira (2003) ao enfatizar as identidades que se constroem nas disputas curriculares: comprometidas com o que e com quem?

Apple e Au (2011) ressaltam que a pedagogia crítica (estudos educacionais críticos), de um modo geral, aborda o modo como as relações de poder e desigualdade social, cultural, econômica, no que tange a suas formas complexas de combinações, se manifestam e são postas em questão na educação. Porém, os autores fazem uma ressalva importante ao uso genérico do termo "pedagogia crítica", que tem sido usado de amplas maneiras, "para descrever coisas múltiplas" (APPLE, AU, 2011, p.14).

O modo demasiado amplo que a pedagogia crítica vem sendo utilizada acaba por banalizar um pouco seu refinamento teórico, pois esse termo tem sido designado para ilustrar desde "salas de aula cooperativas com algum conteúdo político a uma definição mais robusta, que envolve uma reconstrução minuciosa daquilo que a educação é ou para que serve" (APPLE, AU, 2011, p.14). Essa definição mais "robusta" envolve, como fundamento teórico, transformações dos pressupostos epistemológicos e ideológicos subjacentes relativos ao que importa como conhecimento legítimo ou 'oficial' e a quem detém tal conhecimento. Para tal, uma compreensão mais refinada da Pedagogia crítica ancora-se no entendimento das múltiplas dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossa sociedade.

Na própria raiz dessas preocupações está um princípio simples. Afim de entender a educação e agir sobre ela nas suas complicadas

conexões com a sociedade como um todo, devemos nos envolver no processo de reposicionamento, isto é, devemos ver o mundo pelos olhos dos despossuídos e agir contra os processos ideológicos e institucionais e contra as formas ideológicas e institucionais que reproduzem condições opressivas (APPLE, AU, 2011, p.16).

Ao engajar-se numa perspectiva crítica aqui defendida, os autores defendem que as análises críticas devem apontar para as contradições e também para espaços possíveis de ação. É necessário, portanto, examinar as realidades atuais amparado em um modelo conceitual e político que enfatize os espaços nos quais ações de resistência (contra-hegemônicas) possam se realizar.

4. Por fim: o pedagogo crítico

Giroux (1997) defende o professor como um intelectual transformador. Para ele esse docente parte sempre da reflexão de como pode fundamentar suas atividades em um discurso moral e ético pautado na preocupação com o sofrimento e a luta dos oprimidos. Sendo assim, aponta para um profissional capaz de articular e desenvolver possibilidades de emancipação em espaços mais específicos. Percebe-se claramente, portanto, que a tarefa é complexa, porém, necessária. Formar professores dentro dessa perspectiva torna-se necessidade a partir de uma proposta crítico-transformadora. Por isso, a formação de professor é um cenário importante. Para Giroux,

[...] os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem

metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. (GIROUX, 1997, p.52).

Uma formação crítica deve convidar à criticidade e não depositá-la, é importante que os estudantes desvelem o mundo vivido para enfrentá-lo e transformá-lo. O professor intelectual transformador nessa perspectiva, portanto, deve estar comprometido com o ensino emancipatório promovendo valores democráticos, coletivos, de igualdade e justiça social, tendo o diálogo como princípio fundamental. É na alternativa a uma educação pretensamente neutra que Giroux (1997) defenderá sua pedagogia da possibilidade alegando que o mundo não é naturalmente dado, não está posto em si mesmo, ele é construído, e como tal, também pode ser desmantelado.

Os intelectuais transformadores precisam pensar ações pedagógicas que contribuem para estimular o questionamento, problematizando o conhecimento e utilizando-se de um diálogo crítico e propositivo, proporcionando aos alunos voz ativa em suas experiências de aprendizagem, sem sonegar o importante papel do docente.

A categoria de intelectual transformador é útil de várias maneiras. Primeiro, ela significa uma forma de trabalho na qual o pensamento e a atuação estão inextricavelmente relacionados, e, como tal, oferece uma contra-ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores. Segundo, o conceito de intelectual transformador faz entrarem em ação os interesses políticos e normativos que subjazem às funções sociais que estruturam e são expressas no trabalho de professores e estudantes. Em outras palavras, ele serve como referencial crítico para que os professores problematizem os interesses que estão inscritos nas formas

institucionais e práticas cotidianas experimentadas e reproduzidas nas escolas. (GIROUX, 1997, p.137),

Pensar a docência sob esse prisma se distancia do professor reflexivo abordado pelo primeiro pólo de docentes, na medida em que a reflexão ali é entendida sob um viés pragmático, de reflexão instrumental sobre sua prática. Ainda que tal elemento seja importante para a docência, acreditamos que pensá-la somente de modo instrumental, no sentido de "melhorar o meu fazer", seja um desperdício do potencial político e crítico que existe na reflexão.

Giroux (1997) ao argumentar que os estudantes deveriam aprender a compreender as possibilidades transformadoras de suas experiências, ressalta que para fomentar essa possibilidade, os futuros profissionais da educação devem ter como premissa o dever de afirmar a experiência estudantil como parte do encontro pedagógico "fornecendo conteúdo curricular e práticas pedagógicas que tenham ressonância com as experiências de vida dos estudantes" (GIROUX, 1997, p.56). Essa questão de dialogar o conhecimento historicamente construído, com a realidade dos alunos, para o autor, não é uma simples estratégia didática e metodológica visando uma assimilação mais eficaz, e sim, uma condição fundamental para que o aluno perceba em sua realidade, uma possibilidade de interferência a partir de um conhecimento que lhe é transmitido dialogicamente. A aproximação com Paulo Freire é visível, tanto que o próprio Giroux (1997) cita-o sobre esta questão:

Os estudantes devem experimentar os estudos sociais como um aprendizado no ambiente da ação social, ou, como declarou Freire, deve-se ensinar aos estudantes a prática de refletir sobre a prática. Uma maneira de fazer isso é ver e avaliar cada experiência de aprendizagem, sempre que possível, com respeito a suas conexões com a totalidade sócio-econômica mais ampla. Além disso, é importante que os estudantes não apenas pensem sobre o conteúdo e a prática da comunicação crítica, mas também

reconheçam a importância de traduzir o resultado destas experiências em ações concretas. Por exemplo, é tolice em nossa opinião envolver os estudantes em tópicos de desigualdade política e social em sala de aula e no mundo político mais amplo e ignorar a realidade e efeitos perniciosos da desigualdade econômica e salarial. Mesmo que se faça uma ligação com a realidade mais ampla, o fracasso em abordar e implementar a prática não irá trazer aos estudantes o aprendizado implicado no apelo de Freire (GIROUX, 1997, p.69).

Dentro desta conjuntura teórica, Freire introduz uma nova dimensão na teoria e prática educacional radical. Eu digo nova porque ele liga o processo de luta às particularidades das vidas das pessoas e ao mesmo tempo argumenta em prol de uma fé no poder dos oprimidos para lutarem no interesse de sua própria libertação. A educação na visão de Freire torna-se tanto ideal quanto referencial de mudança a serviço de uma nova espécie de sociedade. Enquanto ideal, a educação refere-se a uma forma de política cultural que transcende os limites teóricos de qualquer doutrina política específica, enquanto ao mesmo tempo liga a teoria e prática social aos aspectos mais profundos de emancipação (GIROUX, 1997, p.146).

Defendemos nesse artigo a formação do pedagogo a partir dessas premissas esmiuçadas por Giroux (1997), amparando-se no eco da teoria freireana. Acreditamos que a crítica que aqui teorizamos, não é aquela de caráter determinista que coloca a educação como algo fadado à reprodução da sociedade tal qual ela se encontra. O pedagogo crítico enxerga na educação uma possibilidade de interferência na realidade, modificando-a, tendo como o horizonte um mundo menos desigual, mais justo, pautado nos valores do respeito à diferença e do diálogo como categoria essencial da prática pedagógica. O encontro de Henri Giroux e Paulo Freire se dá a partir dessas premissas amparadas por uma concepção de pedagogia crítica.

Faz sentido nos tempos atuais, insistir em Freire? A nosso ver, certamente sim.

Para alguns, o nome Paulo Freire talvez tenha virado marca, uma espécie de grife para garantir credibilidade ou legitimidade, desde nome de escolas a citações de trabalhos acadêmicos. O fato de ter sido declarado Patrono da Educação Brasileira (Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012), por um lado, é um justo reconhecimento; por outro lado, insere o nome em disputas de pouco conteúdo político-pedagógico. Não obstante, para a grande maioria que se ocupa com seu pensamento e sua obra, Freire simboliza a possibilidade de se pensar o que ele chamava 'inéditos viáveis' (STRECK, 2014, p.86).

Essa busca de "inéditos viáveis", de que nos fala Streck (2014), pode ocorrer no cotidiano da sala de aula, na gestão de escolas ou de sistemas de ensino, em movimentos sociais para além da escola, na formação de professores, ou em qualquer espaço educativo que se aceite a ideia de que o futuro não precisa ser a repetição do presente e que a educação tem um papel a contribuir para projetar e construir este outro futuro possível. A educação não tem o poder imediato da transformação, "mas paradoxalmente, para Freire, é na sua fraqueza que reside sua força, assim como a fraqueza dos oprimidos contém o gérmen da transformação" (STRECK, 2014, p.87).

Indicar essas transformações aos futuros professores, convidá-los a deslocar o olhar na ótica dos oprimidos, fazê-los refletir acerca da importância de valores ligados à transformação social não significa uma defesa de apenas um modelo de educação: o modelo dos oprimidos em contraponto aos opressores. Não se trata de substituir uma educação, calcada na hegemonia dos valores dominantes, por outra, marcada pela hegemonia dos dominados.

É justamente nesse aspecto que o professor na perspectiva de Freire se opõe ao professor reflexivo de Schon (2000), pois, por mais que, em ambos, as experiências da prática sejam cruciais (e são pontos de partida do processo de ensino e aprendizagem), é necessário, como pontos de partida,

que não parem por aí. Ou seja, que migrem para o ponto de chegada (conhecimento científico), que para Freire (1992, 1993, 2005), não se dá por acaso, por circunstância ou por imprevisto e sim através de um esforço de superação de uma compreensão ingênua, e sob bases dialógicas.

Não compreendo conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe de mágica ou por acidente, como se não precisasse se submeter ao teste da realidade. O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum (FREIRE, 1992, p.69).

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p.36).

Para lutar por esse projeto é importante uma perspectiva de articulação teoria-prática sob bases *crítico-dialógicas* do docente da disciplina de currículo e da Pedagogia de um modo geral. A teoria é importante para possibilitar aos estudantes da graduação embasamento teórico para respaldar seus olhares e fazeres docentes e a prática é crucial no que tange a própria postura coerente do professor universitário. De nada adianta discursar as concepções de Paulo Freire, Henry Giroux, Michael Apple, se, ao lecionar, monopoliza a fala e o saber, contradiz a proposta crítica e emancipatória, e produz uma educação bancária, nos dizeres de Freire (2013).

O diálogo para Freire (2013) impulsiona um pensar crítico que problematiza a relação humana no mundo. O diálogo diz o mundo através da palavra do sujeito e de seu olhar que é sempre comprometido com uma práxis social, voltada para a humanização. Essa práxis social, revestida de palavras de mundo, imbrica-se em uma ação-reflexão dialeticamente constituídas. "Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo" (FREIRE, 2013, p.32).

Práxis pra Freire (2013) diz respeito à estreita relação que há entre um modo de interpretar determinada realidade e a conseqüente prática que resulta dessa compreensão, gerando sempre uma ação que interfere na realidade, transformando-a. Opõe-se, portanto, à domesticação alienante ao induzir uma ação precedida pela conscientização, de seu estar no mundo, de seu apropriar-se do mundo. O sujeito, ao dizer sua palavra, age para transformar sua realidade. Práxis é, em síntese, palavra-ação calcada no diálogo transformador.

Na teoria freireana, encontramos um pensamento inquieto em torno do homem, de suas relações com o mundo e com o outro. Tornar-se homem, para Freire (2013), é referir-se aos homens e mulheres em situação concreta da realidade, em outras palavras, é compreender condição humana como construída historicamente. Nesse sentido, Freire (2013) defende como vocação desses homens e mulheres, suas buscas constantes pelo ser mais, ou seja, compreende o ser humano como uma espécie de devir, de vir-a-ser jamais descolado de sua realidade e jamais ancorado em uma completude. Os seres humanos, portanto, são seres de busca, tomando como norte o processo de humanização. Perceber a existência humana na perspectiva de ser mais é reconhecer o sujeito sempre em movimento, inconcluso, incompleto e historicamente inacabado.

Desse modo, a partir de Freire (2006), percebe-se que é na relação que o ser humano vive com o mundo, na inter-relação entre subjetividade e objetividade que seu pensamento se constitui. Homens e mulheres, como seres de relações, desafiados pela natureza, a transformam pelo trabalho, "...

e que o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história” (FREIRE, 2006, p. 65).

Esse mundo cultural se constitui histórico e media o encontro dialógico entre sujeitos. Nesse sentido, como nos aponta Freire (1986), o mundo tornado objeto de conhecimento não se faz finalidade de pensamento, mas mediador de comunicação. O mundo se torna objeto de reflexão humana por meio da capacidade do homem de objetivá-lo em sua consciência.

Nesse processo, o mundo é (re)construído pela práxis do ser humano, ancorada em suas necessidades e intenções. O mundo cultural e histórico é uma realidade em constante processo de transformação. É por esse motivo que Freire contextualiza sua ideia de ser humano, que não se instaura sobre o mundo, mas com o mundo, transformando-o e transformando-se, dialeticamente, sendo que o mundo, ressignificado, se volta problematizado para este homem. Homens e mulheres não estão sobre ou dentro do mundo, mas com ele, pois ao transformá-lo, o mundo se volta problematizado para o homem, transformando-o.

A teoria da ação dialógica supõe uma conscientização da realidade para combater o naturalismo que desconhece a historicidade do ser humano como fazedor de sua própria história. Implica a convicção de que a educação também pode ser espaço de resistência e não de legitimação das injustiças e desigualdades que cotidianamente nos cercam. Relações dialógicas, conforme aponta Freire (2006), fundamentam-se no fato de que os sujeitos são atores de sua própria história e não vítimas de um determinismo fatalista que os condiciona na existência.

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na

busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2006, p.115).

(...)a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 1996, p.35).

Percebe-se claramente o viés da humanização na dialogicidade freireana, em busca de estimular que sujeitos se interajam sem condições hierárquicas entre saberes e sem a dimensão autoritária do "*dialogar para*". O diálogo freireano é condição básica para uma educação comprometida com a humanização dos sujeitos, que mediatizados pelo mundo, passam a pronunciá-lo, modificá-lo. O ser humano, pelo diálogo, realiza-se não como objeto e sim como um ser consciente de seu papel político na realidade. O diálogo freireano não pode ser confundido com uma negociação e conflito de interesses. O diálogo em Freire não é uma relação consensual e harmônica entre oprimidos e opressores, ele deve servir aos oprimidos para que superem essa condição de opressão. Por isso, além de relacional e humanizador, o diálogo também é político e transformador.

A Pedagogia crítica, portanto, é um apanhado teórico de concepções críticas que se completam. Dialógica, transformadora, emancipadora e crítica, tal concepção é ciente de que a mudança requer intervenção na realidade, e como tal, pressupõe luta e disputa. Muito se confunde uma teoria propositiva com um certo autoritarismo, como se a Pedagogia crítica tivesse como intenção impor um modelo, ditar uma norma, de como deve ser uma formação de professores. Ao contrário, tal vertente é aberta ao diálogo com diversas vertentes, mas desvela seu posicionamento em favor da transformação social, a favor da superação da condição de dominação. Assim, a Pedagogia crítica defende utopias e visa a construir, dialogicamente, projetos de futuro.

Referências

- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael. AU, Wayne. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In: APPLE, Michael. AU, Wayne, GANDIN, Luís Armando. *Educação crítica. Análise Internacional*. Porto Alegre: Artmed, p. 100 - 114, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FISCHMAN, Gustavo. SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? *Revista Brasileira de Educação*. V.15, n.43, p.3-18, 2010.
- FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 33.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1-25, 2010.
- GIROUX, Henri. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas. Uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: questões atuais*. 7ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PACHECO, José Augusto. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, , 14(1), pp. 49-71, 2001.

PARAÍSO, Marlucy. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

RISTOFF, Dilvo. Perfil socioeconômico do estudante de graduação. Uma análise de dois ciclos completos de ENADE (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n.4, jul./dez. 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, p. 197-215, 1999.

STRECK, Danilo. Ecos de Angicos: temas freireanos e a pedagogia atual. *Proposições*. v.25, n.3 (75), p.83-101, 2014.

TANURI, Leonor. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.14, p. 61-88, maio/agosto, 2000.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. *28ª Reunião anual da ANPEd*, 2005.

ZEICHNER, Kenneth. *Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, 2011.

Recebido em janeiro de 2016.
Aprovado em março de 2016.

ACÇÃO DOCENTE EM OFICINAS DE ARTE DE JORNADA AMPLIADA NA CIDADE DE LONDRINA

Laura Célia Sant'Ana Cabral Cava¹

Okçana Battini²

RESUMO

Resultado parcial de pesquisa realizada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuam em oficinas pedagógicas de Arte em escolas de ampliação de jornada escolar, na perspectiva da educação integral, na cidade de Londrina. Esta pesquisa investiga os impactos na ação docente do professor de oficina com relação a quando era professor regente do ensino formal, buscando saber como é trabalhar em uma oficina pedagógica de Arte, quais seus pontos positivos e negativos, no que contribui para o crescimento profissional do professor e como ele se organiza para isso. Nesse contexto, no final de 2013, foi aplicado um questionário a 17 professores. Destes, 87,15% responderam que houve mudanças significativas em sua ação pedagógica, sendo essencial a formação continuada dos professores dentro do contexto de seu trabalho, através de uma reflexão-ação-reflexão de sua prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral. Ação docente. Ssaberes. Oficina de arte.

THE TEACHING ACTION IN ART WORKSHOPS IN MUNICIPAL SCHOOLS WITH EXTENDED HOURS IN THE CITY OF LONDRINA

ABSTRACT

Partial results of a research conducted with teachers from elementary school who act in pedagogical Art workshops in schools with extended journey under the perspective of integral education in the city of Londrina, this research investigates the impact on the teaching action of said teacher performing workshops as to when they taught formal

¹ Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Professora do ensino superior de Metodologia do Ensino de Arte e Leitura de Imagem (UNOPAR). Brasil. E-mail: laura.ccava@gmail.com

² Doutora em educação. Professora do Programa de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Brasil. E-mail: okibattini@gmail.com

education. The targets were to become aware of what it is like to work in a pedagogical Art Workshop; what are the positive and negative aspects; what contributes for their professional growth; how teachers organize themselves for this job. In this context, in 2013, a questionnaire was applied to 17 teachers. Of these, 87.15% answered that there were significant changes in their pedagogical action, is essential to continuing education of teachers within the context of their work, through a reflection-action-reflection of their practice.

KEYWORDS: Integral education. Teaching action. Knowledges. Art workshops.

Introdução

Este artigo é o resultado parcial de uma pesquisa realizada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuam em oficinas pedagógicas de Arte, em escolas de ampliação de jornada escolar, na perspectiva da educação integral, na cidade de Londrina. A pesquisa é fruto de algumas indagações referentes à figura do professor, buscando compreender quais foram as mudanças na ação docente desse professor após sua entrada na educação integral, por meio das oficinas pedagógicas de Arte, buscando elencar os processos de mudança frente a prática pedagógica comparada a sua atividade anterior enquanto professor regente. Para isso, foi aplicado um questionário semiestruturado, que combinou perguntas abertas e fechadas, a um grupo de dezessete professores de escolas municipais de jornada ampliada.

No universo de 84 (oitenta e quatro) escolas municipais de Londrina³, 17 (dezessete) funcionam em turno integral: um turno do ensino regular⁴ (disciplinas da Base Comum) e, no turno inverso⁵ (Parte Diversificada), funcionam as oficinas pedagógicas que trabalham com

³ A pesquisa teve início no final de 2013 e se concretizou no final de 2014. Hoje, o número de escolas de jornada estendida é de 21.

⁴ Ensino regular diz respeito às disciplinas ofertadas na Base Comum de acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Básica, no caso de Londrina (anos iniciais do Ensino Fundamental).

⁵ Neste trabalho, utilizaremos a nomenclatura turno inverso quando nos referirmos ao turno contrário ao do ensino formal, embora entendemos que não deva existir esta cisão entre disciplinas da Base Comum e da Base Diversificada em escolas de Educação Integral.

diferentes linguagens⁶ articuladas ao currículo. No entanto, como apenas uma escola alterou sua matriz curricular para se tornar legalmente escola de educação integral e as demais ainda estão neste processo gradativo de legalização, neste artigo serão denominadas escolas de jornada ampliada, porém entenda-se educação integral⁷.

Falar em educação integral é referir-se a uma educação que visa à integralidade do sujeito. A escola de educação integral, de acordo com Paro (1988), é aquela que vai além da formação cognitiva, envolvendo a formação afetiva e social do indivíduo, e que apresenta um forte componente legal, haja vista sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), no Art. 34 “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.”

Podemos perceber que a educação integral não é um projeto ou ideia de alguns, mas uma tendência em nível nacional que está amparado em leis. É uma proposta que concebe o aluno em sua integralidade. Segundo o Manual Operacional de Educação Integral (2012), a educação integral deve ser vista sob duas perspectivas: como concepção e como processo pedagógico. Na perspectiva da concepção, é necessário possibilitar uma formação humana em suas múltiplas dimensões: afetiva, cognitiva, física, social, histórica, ética, estética; e como processo pedagógico, é necessário ter como objetivo a não separação entre os saberes curriculares formais (das disciplinas do turno regular) e os saberes não formais (realizados nas oficinas pedagógicas).

A proposta de estender o tempo na escola é no sentido de valorizar as pluralidades de saberes e os diferentes contextos, reconhecendo distintas formas de conhecimento e suas expressões na contemporaneidade,

⁶ As linguagens citadas neste trabalho dizem respeito a: linguagem artística (dança, teatro, música, artes visuais etc.), linguagem tecnológica e linguagem esportiva, entre outras.

⁷ Neste trabalho, sempre que nos referirmos à educação integral estamos nos referindo à escola de mais de 4 horas de escolarização, escolas de no mínimo 7 horas diárias de atendimento aos alunos, ou seja, escolas que tiveram sua jornada escolar estendida na perspectiva da **educação integral em tempo integral**.

contribuindo assim, para a construção de um projeto de sociedade democrática. Para isso, é necessário um aumento na quantidade e qualidade de ações dentro do ambiente escolar. Quantitativo porque, para a formação integral do sujeito, são necessárias atividades que extrapolem o tempo relógio do horário escolar, sendo esse realizado em espaços e com atividades de caráter educativo, e qualitativo, porque esse tempo não deve ser visto para realizar atividades que já existem na escola, como reforço escolar, mas sim, ações pedagógicas onde “os conteúdos propostos devem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de aprendizagem e ensino”.

Jornada Ampliada no município de Londrina: a articulação de conhecimentos, saberes e práticas docentes nas oficinas pedagógicas de Arte.

A escolha pelos professores de oficinas pedagógicas de Arte deveu-se à formação de uma das autoras nesta área do conhecimento. Outro aspecto que motivou a pesquisa dessas oficinas foi a relevância do ensino da Arte no contexto escolar, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, pois o ensino de Arte promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e estético; assim, ela deve ser pensada como um componente curricular que possibilita uma reflexão sobre os valores artísticos e estéticos em nossa sociedade. Entende-se ser necessário educar indivíduos para que possam estabelecer o diálogo entre vivências e experiências estéticas e os objetivos artísticos; para isso, os saberes e fazeres da arte devem ser abordados em todas as etapas da educação básica, no sentido da formação integral do aluno.

Nas escolas municipais de jornada ampliada de Londrina, a oficina de Arte está presente em todas as oficinas, algumas com mais de uma linguagem como: teatro, dança, música e artes visuais. Essas oficinas acontecem por meio do programa municipal ou programa Federal Mais Educação ou programas de outras secretarias e instituições.

Partimos do pressuposto que a Arte é conhecimento e também mexe com emoções e sentimentos. Por meio das propostas artísticas os alunos se apropriam de conhecimentos artísticos, estéticos e contextualizados. Ela é também linguagem, pois comunica e é importante, visto que é por meio dela que os alunos se expressam e são estimulados ao trabalho em equipe e a refletir, investigar, experimentar, comparar, ter curiosidade, levantar hipóteses, construir sentido diante de uma obra de arte e/ou manifestação artística, dentre outros.

Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998), por intermédio da expressão artística compreende-se o pensamento de um povo, seus ritos, suas religiões, seus costumes e suas culturas, revelando também os diferentes tipos de relações entre os indivíduos dentro de uma determinada sociedade. A arte compreende estas manifestações culturais, que vão desde a pré-história até a contemporaneidade. Para Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 46), “Entre todas as linguagens, a arte – ‘quatro letras: a língua do mundo’ – é a linguagem de um idioma que desconhece fronteiras, etnias, credos, épocas.”

No município de Londrina, a escolha pela nomenclatura oficinas pedagógicas se efetivou sustentada em uma perspectiva de “escola viva”, onde os conteúdos fossem ensinados pelo professor, e que este fosse um mediador entre os conhecimentos científicos historicamente construídos e o aluno. Para a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, que coordena as escolas de ampliação de jornada escolar, as oficinas deverão ser articuladas ao currículo promovendo um ensino significativo para a vida do aluno, tendo como eixo da prática pedagógica, a ludicidade, a dinamicidade, ações instigadoras e problematizadoras levando o aluno e o professor à construção de um saber plural.

De acordo com o glossário do Centro de Referências de Educação Integral ([s.d.]), a oficina pedagógica deve provocar momentos de integração e troca de saberes entre os agentes do processo educativo, baseado na dialética/dialogicidade (FREIRE, 1996) na relação educador e educando.

Nesse mesmo sentido, Omiste; López; Ramírez (2000, p.178) apontam a leitura de Candau (1999), que entende a oficina como “um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de confronto e troca de experiências [...] Portanto, as oficinas são unidades produtivas de conhecimentos a partir de uma realidade concreta, para serem transferidas a essa realidade, a fim de transformá-la”

Para que os professores do município de Londrina possam realizar seu trabalho dentro das oficinas pedagógicas, tendo como base a perspectiva trabalhada acima, torna-se essencial o processo de formação continuada, visto que muitos desses professores precisam romper com o paradigma “tradicional da docência”. Nesse sentido, o processo de formação continuada no município conta com dois momentos de estudos e reflexões acerca de suas ações pedagógicas: o primeiro, na primeira sexta-feira do mês, trata-se de um momento pedagógico realizado na própria escola; já o segundo acontece na última sexta-feira do mês e são cursos que se dividem em palestras para todos os professores, coordenadores e diretores ou cursos/oficinas direcionados a cada oficina pedagógica. Esses momentos são alternados: palestras e cursos.

Nóvoa (1997) diz que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para Tardif e Zourihai (2005), nessa tarefa complexa de ensinar, o saber desses professores não é algo individual, focado apenas em um espaço específico que é a sala de aula, que envolve apenas a figura do professor, com seus saberes individuais, singulares, mas sim uma tarefa plural, coletiva, que envolve a participação de tantos, ou melhor, do outro (alunos, colegas, pais, etc.).

O *saber ensinar*, segundo Tardif (2002), encerra-se muito mais em uma vivência frutífera em sala de aula do que propriamente no conhecimento e domínio de teorias pedagógicas e sistemas didáticos. Para Tardif (2002, p. 13), “o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado

em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos”.

A visão dos professores sobre seu trabalho nas oficinas de Arte nas escolas com jornada ampliada.

Para entendermos o processo de trabalho dos professores nas oficinas pedagógicas de Arte buscamos levantar quais as principais mudanças na sua prática pedagógica com relação a quando era professor regente da escolarização. Apresentamos, a seguir, uma parte do questionário que foi aplicado aos professores de oficinas pedagógicas de Arte de escolas de ampliação de jornada escolar da cidade de Londrina, começando pela questão 3⁸, que buscava saber quais as mudanças no seu saber fazer, e na sua ação docente, em relação a quando você era professor regente da escolaridade, frente a ser professor de uma oficina pedagógica de jornada ampliada?. Dos 17 (dezessete) professores que responderam o questionário, 87,15% responderam que sim, houve mudanças.

Podem ser observadas, em excertos de respostas desses professores, algumas dessas mudanças:

Suj. A. – Sim. A minha oficina proporcionou essa mudança, pois ela é bem mais dinâmica e significativa em relação à tão somente escolarização.

Suj. E. – Sim. A oficina é mais dinâmica.

Suj. N. – Sim. O trabalho nas oficinas é mais dinâmico com temas geradores.

Suj. P. – Sim. Aulas mais dinâmicas e atividades diferentes para esses alunos de período integral.

⁸ Na questão 3, a grande maioria disse haver mudanças na sua ação pedagógica, com relação a quando era professor regente. Considerando que 29,41% atuam há menos de cinco anos como professores e o restante está de 6 a 24 anos na profissão docente, entende-se que, antes, foram professores regentes, portanto, quando comparam a ação docente de um professor de oficina com de um professor regente, estão, metalinguisticamente, falando de si mesmos. Sendo assim, as respostas não devem ser entendidas como uma crítica dos professores de oficinas aos professores regentes, mas como uma reflexão em torno de suas ações pedagógicas.

Suj. Q. – Sim. Nas oficinas sou dinâmica com atividades diferenciadas, trabalho afetividade integrado com arte.

Esses professores consideram as oficinas mais dinâmicas, nas quais o professor tem maior liberdade para realizar sua atividade. Para Alarcão (2001), o motivo de a escola ser, hoje, inadequada às demandas da sociedade é que, diante das mudanças sociais, a escola também precisa mudar, deixar o velho paradigma para outro inteiramente novo, em uma nova perspectiva. Para ela, é necessária certa pedagogia dinâmica.

Ainda respondendo à mesma questão 3:

Suj. D. – Sim. O tempo para as ações pedagógicas é outro maior.

Suj. F. – Sim. A oficina pedagógica é pautada em um trabalho mais dinâmico, prático e lúdico. Embora estes aspectos façam parte do trabalho na escolaridade, com a necessidade de cumprir o currículo, o trabalho precisa ser mais sistematizado e, na jornada ampliada, a flexibilidade do trabalho é um aspecto bastante favorável.

Quando Suj. F fala da necessidade de cumprir o currículo, isso talvez seja porque a questão curricular é engessada. O trabalho nas oficinas, de acordo com este professor, é mais flexível, dando maior liberdade e tempo para trabalhar determinado conteúdo.

Observe-se o que diz o Suj. C:

Suj. C. – Sim. A dinâmica de sala de aula; a ludicidade.

Outra questão levantada pelos professores diz respeito ao aspecto lúdico das oficinas pedagógicas de Arte. Torna-se relevante lembrar que a criança estabelece uma relação entre arte e brincadeira muito intensa; para ela, as propostas artísticas são como se fossem um jogo, uma brincadeira. As atividades lúdicas são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos

artísticos e estéticos, pois possibilitam o desenvolvimento da percepção, imaginação, fantasia e dos sentimentos. O aspecto de brincadeira que proporciona a aula de Arte pode ser uma maneira de o aluno experimentar novas situações, ajudando-o a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético.

Outros resultados com relação a quais mudanças ocorreram na ação docente do professor de oficina pedagógica de Arte podem ser vistos a seguir:

Suj. B. – Sim. A Oficina pedagógica me proporcionou uma maior liberdade do trabalho, maior profundidade no assunto trabalhado, maior expressão e liberdade também aos alunos.

Suj. G. – (não marcou nem sim e nem não, mas respondeu) A cada dia ganho experiência no fazer, no agir, no construir, nas oficinas, onde trabalho.

Suj. H. – Sim. Mudança na rotina, tive que buscar saberes que eu não dominava, tenho que buscar inovar todos os dias para que seja atrativo para o meu aluno.

Suj. J. – Sim. Mais aprofundamento sobre os conteúdos relativos à arte.

Suj. K. – Sim. Tive que procurar me especializar na disciplina que sou regente atualmente, buscar dicas de atividades na internet em livros.

Suj. M. – Sim. Novos olhares sobre os conteúdos e metodologias.

Uma resposta que se repetiu algumas vezes nessa terceira questão refere-se à pesquisa, ao estudo mais aprofundado que a oficina exige. De acordo com as respostas apresentadas, as oficinas pedagógicas de Arte exigem muito estudo e pesquisa. Entende-se que esta constatação de que há pesquisa no ensino de Arte vai de encontro à ideia equivocada de que para fazer arte não precisa pensar, apenas ter *dom*, que arte não se ensina.

Com relação à questão 4, que buscava levantar quais os pontos positivos que o professor encontra em uma escola com jornada ampliada, 94,02% dos professores apresentam pontos positivos. Os pontos positivos levantados na realização dos trabalhos em uma escola com jornada ampliada foram diversos, no entanto, diferentes, ou seja, poucos se repetiram. Observem o que responderam os sujeitos B, D e H:

Sujeito B. – Maior liberdade; Aprofundamento maior da matéria dada; Maior diversidade em relação aos alunos proporcionando uma maior troca (professor X aluno); Descoberta de talentos (aptidões).

Sujeito D. – Relação entre aluno / professor acaba sendo diferente pelo tempo maior que se tem para realizar as atividades e por podermos nos preocupar com a ampliação do conhecimento do aluno, não apenas com sua nota. É possível aplicar uma metodologia diferenciada.

Sujeito H. – A interação dos alunos entre si e com os professores e também as oportunidades de novas aprendizagens para as crianças é também um desafio para o professor.

Explícita ou implicitamente, a questão do relacionamento aluno/aluno e aluno/professor surge nesta proposta das oficinas pedagógicas. O aspecto afetivo está presente nesse tipo de trabalho. Sendo assim, nessas relações complexas, há que se pensar no vínculo afetivo entre ambos. O vínculo afetivo deveria permear a relação professor com o outro, no caso, o aluno. Constata-se ser esse um assunto relevante no contexto escolar e nos anseios do professor. Esses vínculos afetivos são vistos como uma relação de compromisso, de respeito às potencialidades e aos limites do outro, de condução ética do trabalho de ensinar.

Segundo Codo (2000, p. 50):

Se esta relação afetiva com os alunos não se estabelece, se os movimentos são bruscos e os passos fora do ritmo, é ilusório querer que o sucesso do educar seja completo. Se os alunos não se envolvem, poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos, mas certamente não haverá nenhum tipo de aprendizagem significativa; nada que contribua para a formação destes no sentido de preparação para a vida futura, deixando o processo ensino-aprendizagem com sérias lacunas.

O sujeito B menciona, também, a descoberta de talentos. Talvez porque, nestes anos de implantação de jornada ampliada nas escolas municipais de Londrina, foram descobertos alguns talentos, principalmente nas áreas artística e esportiva. Há, também, a possibilidade de o sujeito B ser de uma escola que já tenha vivenciado essa situação.

As oficinas possibilitam que os alunos mostrem suas potencialidades, muitas vezes, tolhida com a prática pedagógica na escolarização, pois nas oficinas há uma variedade de atividades e formas de ensinar, que no ensino formal, devido aos inúmeros conteúdos que o professor tem que cumprir, algumas vezes, torna-se inviável.

Suj. C. – A jornada ampliada proporciona aos alunos a oportunidade de aprenderem mais sobre os assuntos que, geralmente, na escolaridade são reduzidos devido à falta de tempo e da quantidade dos conteúdos e que acabam dando mais prioridade ao português e à matemática.

Suj. E. – Podemos estruturar os temas de maneira autônoma, na escolaridade há o currículo que precisa ser cumprido.

Suj. F. – Os alunos que participam são mais estimulados e tem oportunidade de obter sucesso em áreas que a escolaridade não tem ‘tempo’ de explorar e isso desenvolve a auto-estima, principalmente, dos alunos com dificuldade. Eles também tem acesso às aprendizagens em diferentes modalidades.

Suj. J. – Definição de tempo dedicado a esta oficina em específico, algo que no ensino regular não se tem tempo suficiente para igual dedicação.

Suj. N. – O trabalho com arte pode ser feito de uma maneira integrada, teatro, música, artes visuais, literatura, de forma mais criativa e com maior tempo.

Essa autonomia e flexibilidade por parte do professor de oficinas pedagógicas de escolas de jornada ampliada não quer dizer falta de compromisso, aulas fragmentadas e soltas, sem planejamento, mas conteúdos articulados aos conteúdos curriculares (LONDRINA, 2014).

Há o pensamento equivocado de que as oficinas pedagógicas só podem ser relacionadas às disciplinas do currículo, como se fossem um reforço. É importante ter disciplinas relacionadas às áreas de conhecimento do currículo, como: produção de texto, jogos matemáticos, ambientes investigativos, educação patrimonial e outras que virão contribuir para a apropriação dos conhecimentos das disciplinas do ensino formal, relacionadas a esses conteúdos; no entanto, há outras linguagens, como: xadrez, mídias, natação, práticas circenses que também irão acrescentar conhecimentos e estão igualmente ligadas ao currículo. A visão de integralidade que a educação integral apresenta não pode ser esquecida. Há que se pensar que esses saberes não são ligados diretamente às disciplinas, mas privilegiam a articulação e o diálogo entre os saberes clássicos e outros saberes, superando a fragmentação das áreas do conhecimento humano e as formas de saberes e que se constitua de forma orgânica no cotidiano escolar.

Outros pontos positivos justificados pelos professores foram:

Suj. A. – Visão em grupo (em relação aos colegas de trabalho) e visão global em relação ao desenvolvimento infantil (inteligências múltiplas).

Suj. L. – Trabalhar com materiais diferenciados, descobrir as aptidões dos alunos que vão se descobrir nas oficinas pedagógicas.

O Suj. A menciona visão global. Segundo Guar (2006), quanto às práticas de educao integral, cabe a nós significar, compreender e construir práticas de educao integral que eduquem de forma plena, que coloquem:

... o desenvolvimento humano como horizonte [...], a necessidade de realizao das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugo de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, tica, social, lúdica, esttica, física, biológica). (GUARÁ, 2006, p. 16)

Não se quer dizer, aqui, que a educao integral faz com que o aluno que tinha dificuldades em determinadas disciplinas não as tenha mais, pois o tempo estendido não garante essa melhoria quantitativa nas notas no boletim. O que acontece, muitas vezes,  que esse aluno que passa maior tempo na escola estabelece um vínculo afetivo maior com ela, com a equipe gestora, os professores, os funcionários e os colegas, construindo um entendimento de pertencimento com o local, propiciando, também, que ele descubra algumas potencialidades, melhorando, assim, sua autoestima, principalmente se tem um histórico de fracasso nos estudos. Faz com que ele se socialize melhor, que aprenda de outras maneiras um determinado conteúdo e tudo isso pode refletir positivamente no seu desempenho escolar, entre outras vantagens

Outros aspectos levantados como pontos positivos nas oficinas pedagógicas de Arte foram:

Suj. I. – Maior possibilidade de realizar um trabalho concreto e prático.

Suj. M. – A possibilidade de nossos alunos vivenciarem atividades diferenciadas.

Realizar aulas diferenciadas com ênfase na prática, embora a teoria caminhe junto, é um aspecto extremamente relevante em escolas de jornada ampliada, pois o aluno ficará no mínimo sete horas na escola. Outras positivities apontadas pelos professores foram:

Suj. O. – Os alunos estão participando e aprendendo coisas novas e não ficam na rua.

Suj. P. – Atividades extra-sala; atividades diferenciadas que os alunos não têm contato; conhecimento de mundo.

Suj. Q. – Os alunos estão conseguindo um melhor desempenho nas atividades da escolaridade.

Uma justificativa relevante foi com relação aos alunos não ficarem nas ruas, pois, embora essa afirmativa possa remeter a uma visão assistencialista de educação integral, torna-se importante afirmar que tirar crianças da rua não é o objetivo da educação integral, mas uma consequência que não pode ser deixada de lado.

De acordo com as *Diretrizes Pedagógicas – Ampliação de Jornada Escolar* (LONDRINA, 2014) e com o Plano Nacional de Educação (2015), a previsão como meta é que, até 2020, 50% das escolas ofereçam educação integral. Caso essa meta seja cumprida, pode-se afirmar que, certamente, grande parcela de crianças e jovens estarão nas escolas. Pensando em crianças de nível socioeconômico inferior – que não têm condições de praticar outras atividades pagas –, justifica-se a observação do professor.

Essa possibilidade de horas a mais de horário escolar não é no sentido de uma educação compensatória, e sim pensando que oferecer o ensino de línguas estrangeiras, informática e robótica, dentre outros, ao aluno de vulnerabilidade e risco social, o coloca mais próximo, na questão de oportunidades, do aluno de nível socioeconômico mais favorecido, que tem condições financeiras de custear essas aulas fora do contexto escolar.

O Suj. P mencionou o conhecimento de mundo, o que remete a Paulo Freire (1996): ensinar o aluno a ler o mundo para poder transformá-lo; que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. “Os homens se educam entre si mediados pelo mundo”; a alfabetização é, para o educador, um modo de os desfavorecidos romperem o que chamou de “cultura do silêncio” e transformar a realidade, “como sujeitos da própria história”.

Já o desempenho a que alude o Suj. Q parece estar diretamente ligado ao planejamento, a uma aula bem elaborada, às especificidades que a oficina oferece, ao envolvimento e profissionalismo do professor, principalmente quando se refere a como o professor conduz suas aulas articulando conhecimentos que o aluno traz de seu contexto aos conteúdos do currículo. Ou, então, à forma motivadora e envolvente que o professor trabalha seus conteúdos. De acordo com Vygotsky (2001 apud GASPARI, 2007),

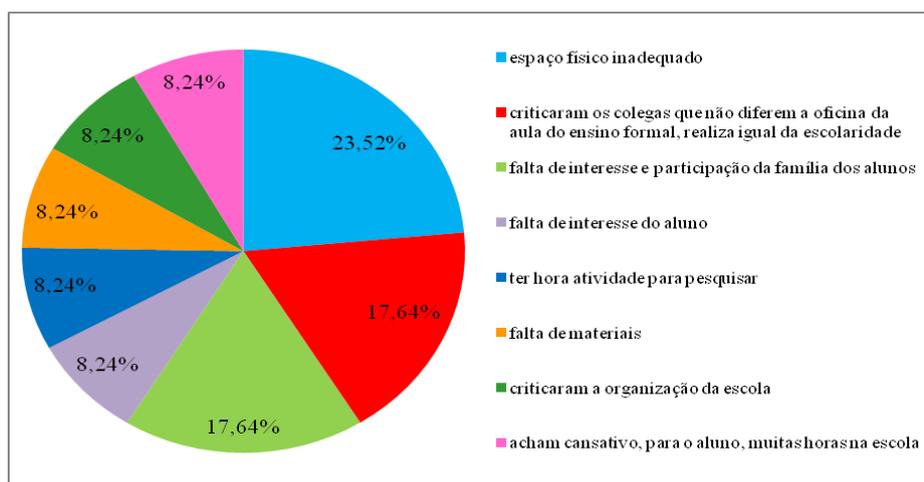
Em essência a escola nunca começa no vazio. Toda aprendizagem com que a criança depara na escola tem sempre uma pré-história. Por exemplo, a criança começa estudar aritmética na escola. Entretanto, muito antes de ingressar na escola ela já tem experiência no que se refere à quantidade: já teve oportunidade de realizar essa ou aquela operação, de dividir, de determinar a grandeza, de somar e diminuir... a aprendizagem escolar nunca começa no vazio mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola.

Acredita-se que, pela configuração dessas oficinas, diferentemente do ensino formal, pelo fato de o aluno as vivenciar de forma mais lúdica, problematizadora, e pela possibilidade de construir sentido ao aprendê-las, possivelmente o aluno se sinta mais estimulado.

Como os próprios professores relataram, há mais pesquisa no trabalho em oficinas, e este acontece de forma diferenciada, mais problematizadora, lúdica, tendo sempre a figura do professor mediador.

Já a questão 5 investigava os pontos negativos que os professores encontram em uma escola com jornada ampliada. Será que eles existem na mesma intensidade e número? O gráfico abaixo, demonstra as respostas levantadas pelos professores:

Gráfico 1: Pontos negativos encontrados em uma escola com jornada ampliada.



Fonte: A autora.

Os três fatores mais mencionados por eles foram: i) espaço físico inadequado (23,52%); ii) professores que não têm o perfil para trabalhar em oficinas, e trabalham da mesma forma que no ensino regular (17,64%); e iii) falta de interesse e de participação da família dos alunos (17,64%).

Os espaços escolares, mais especificamente a arquitetura escolar, precisam ser pensados com sensibilidade, praticidade e conhecimento com relação ao contexto escolar, pois este é muito mais do que apenas um lugar de transmissão de conhecimentos. Um espaço de ensino e aprendizagem precisa ser agradável e aconchegante, para que as pessoas que ali transitam diariamente sintam nele um local que as convide a estarem ali, a querer

aprender, a querer ensinar, um local que dê dignidade a todos, principalmente aos professores. Segundo Escolano (1998, p. 27):

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores [...], ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares.

Todas as escolas, em especial as de jornada ampliada, devem apresentar condições adequadas, tanto físicas como organizacionais, para que ocorra um trabalho de qualidade e respeito aos que por ali estão, ou seja, deverá ter salas e mobiliários de acordo com o número de alunos entre outros aspectos para que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior.

O espaço físico foi o item mais apontado como ponto negativo na justificativa do questionário. Ele é relevante no processo de ensino e aprendizagem, principalmente nas oficinas de Arte, pois essas oficinas possuem certas especificidades que as diferem de outras oficinas, e o espaço é uma delas. O ideal seria salas específicas para a prática de Arte.

Segundo Frago e Escolano (2001, p. 45):

A arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

Assim, o espaço escolar é uma construção social, portanto não é neutro, pois é carregado de simbologia, signos, relações daqueles que por ali transitam, que variam de acordo com a época, o contexto e a cultura.

Três dos entrevistados – F, K e Q – destacaram, como ponto negativo, o equívoco de alguns colegas professores quanto ao trabalho realizado nas oficinas. Segundo eles, há uma certa confusão, por parte de alguns professores, pois esses trabalham nas oficinas como se fossem na escolarização (no ensino formal).

Suj. F. – Talvez o pior aspecto apareça quando as oficinas não funcionam com a ludicidade e atividades diferenciadas da escolaridade como precisa ser. Uma jornada de 9h em uma escola com um trabalho mecânico é exaustiva para a criança. Quando o trabalho é realizado com seriedade. Não vejo ponto negativo.

Suj. K. – São muitos alunos, muitas turmas, o domínio de turma fica prejudicado, pois são várias trocas de professores e os alunos não reconhecem nenhum como referência de respeito. Os alunos ficam muito tempo na escola, sendo as oficinas basicamente continuidade da escolaridade.

Suj. Q. – Muitos professores não têm perfil para trabalhar nas oficinas, acaba assumindo a função por falta de outros profissionais.

Houve satisfação em saber que os professores têm esse entendimento, de que as oficinas deverão funcionar diferentemente do ensino formal, e também que, dentro de uma mesma escola, embora uns tenham uma visão negativa de jornada ampliada, outros não, isso poupa o aluno de ter todas as oficinas no mesmo formato.

Também a questão do envolvimento da família está entre as mais citadas nos aspectos negativos da jornada ampliada.

Suj. J. – Frequência dos alunos: alguns faltam às aulas porque muitos pais matriculam os filhos de acordo com a conveniência. Por mais que se faça a conscientização, algumas crianças deixam de frequentar porque os pais não querem levantar cedo para levar o filho à escola, ou querem o filho mais perto. Muitas vezes as crianças não querem parar, mas começam a se ausentar para cuidar de irmão e fazer serviços domésticos.

Suj. M. – A dificuldade de a família participar mais efetivamente junto a seus filhos.

Suj. P. – Falta de comprometimento da família. Falta de interesse do aluno.

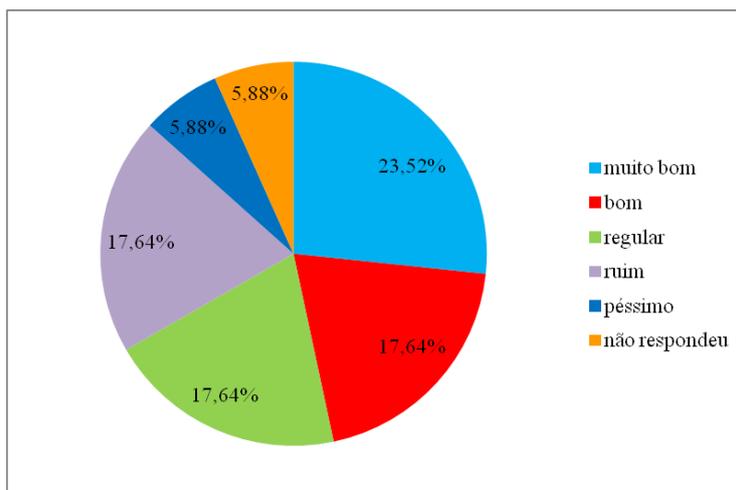
O Suj. J aponta a participação do aluno contra o desejo da família. Embora a criança queira ficar na oficina, os pais querem ficar mais tempo com os filhos. Se existe a possibilidade, entende-se ser esta a melhor alternativa, pois o melhor para uma criança é estar um período com seus familiares. Porém, também menciona que os pais não querem acordar cedo para levar seus filhos à escola, ou até mesmo que os alunos faltam às aulas para ficarem trabalhando em suas casas. Percebe-se que a escola precisa investigar tais situações relatadas, conversar com a família, orientá-la e, caso não haja resultados, deverá acionar o Conselho Tutelar.

É preciso um trabalho direcionado a trazer essas famílias para mais perto da escola, com a promoção de palestras com assuntos pertinentes ao contexto e às necessidades em que vivem; com um retorno sobre o desempenho da criança, nos dias em que os responsáveis vão assinar os boletins; com o fomento de atividades de culminância na escola, como feiras culturais; que haja um relacionamento com a comunidade e os membros da APM.

A questão 6 é uma questão mais abrangente, referindo-se ao espaço físico da escola; aos materiais pedagógicos; à organização do tempo das oficinas e à arquitetura da escola, sendo que o professor deveria assinalar entre as alternativas muito bom, bom, regular, ruim ou péssimo.

Com relação à quantidade e qualidade dos materiais pedagógicos disponibilizados pela escola, os dados obtidos foram:

Gráfico 2 – Quantidade e qualidade de materiais pedagógicos nas escolas de jornada ampliada



Fonte: A autora.

De acordo com o Suj. B:

Suj. B. – Espaço físico: Muito bom. Professores comprometidos, assessoria muito presente, nos proporcionando uma tranquilidade na hora das dúvidas; alunos mais capacitados podendo desenvolver suas habilidades. Quantidade e qualidade de materiais pedagógicos: muito bom. Com o recurso do Programa Mais Educação, nos proporcionou adquirir materiais específicos para as oficinas proporcionando assim um melhor trabalho. Organização do tempo das oficinas: Hoje temos na escola 2 oficinas por dia, esse tempo maior dá a oportunidade de criar um vínculo maior com os alunos, iniciar e por vezes concluir o trabalho, etc.

Suj. E. Espaço físico: “regular. Algumas salas são pequenas. O parque necessita de manutenção. Falta segurança para atividades fora da sala de aula. Quantidade e qualidade de materiais pedagógicos: bom. Falta livros e acesso (na oficina) à internet.

Organização do tempo das oficinas: regular. Poderiam sair mais cedo os alunos da tarde, e entrar mais tarde os da manhã, pois passam muito tempo na escola e não conseguem manter a concentração.”

Suj. M. Espaço físico: “ruim. Os parques instalados faltam manutenção. Nas salas de aula faltam equipamentos para o desenvolvimento das aulas. Quantidade e qualidade de materiais pedagógicos: regular. Melhorou com o Programa Mais Educação. Organização do tempo das oficinas: regular.”

O Suj. B. demonstra grande satisfação quanto a essas questões. Percebe-se que ele se sente acolhido pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, trabalha com materiais específicos para a realização de cada oficina e considera adequado duas oficinas no turno inverso da escolarização, não só para cumprir os conteúdos, mas também para estabelecer vínculos afetivos.

As escolas municipais de jornada ampliada de Londrina tem autonomia em escolher o tempo de cada oficina, mas a equipe da Secretaria Municipal de Educação aconselha que seja no mínimo de uma hora. Quanto aos materiais, com exceção de uma escola, as demais escolas pesquisadas contam com o Programa Mais Educação, que fornece recursos para a compra de materiais, por este motivo muitos professores dizem ter muitos materiais.

O Suj. E. também não está satisfeito com o espaço físico, no entanto, com relação aos materiais diz ser bom e a organização do tempo das oficinas diz ser regular.

Já o suj. M considera tudo regular, embora reconheça que, com os recursos do Programa Mais Educação, melhorou na questão dos materiais.

Existe a queixa de alguns sujeitos quanto ao espaço físico, com relação às salas das oficinas que são as mesmas salas do turno inverso, da escolarização. Pensando na oficina pedagógica de Arte e nas suas especificidades, a sala não deveria ser a mesma. O ideal é que tivessem armários, mesas grandes, pia e palco, dentre outros.

Provavelmente os sujeitos que fizeram esse tipo de observação estavam pensando em salas ambientes, alguns chegaram até mesmo a mencionar esse desejo.

Suj. K. – Espaço físico: regular. As salas são as mesmas do outro período, não há como criar uma sala ambiente específica para a oficina de arte. Quantidade e qualidade de materiais pedagógicos: muito bom. Com o Programa Mais Educação a Escola possui materiais suficientes. Organização do tempo das oficinas: bom.

Suj. H. – Espaço físico: ruim. Espaço físico mal planejado (arquitetura) Ex: não temos sala própria para oficina de arte. Quantidade e qualidade de materiais pedagógicos: ruim. Ainda não foi disponibilizado material para as oficinas, temos que trabalhar com improvisos. Organização do tempo das oficinas: ruim. Muito longo o período de 1h20min por oficina, fica muito cansativo para a criança e para o professor.

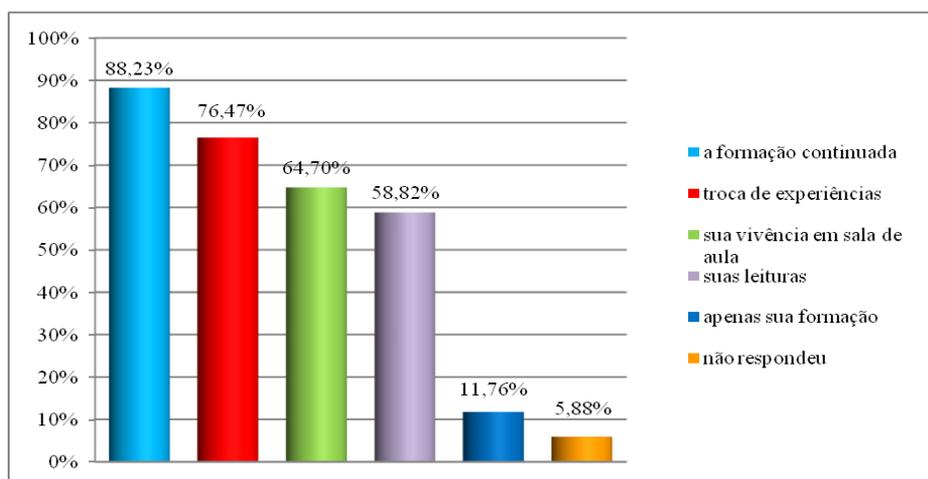
Suj. N. – Espaço físico: ruim. No caso da sala de teatro não é apropriada, não tem cortina, não tem espelho, possui muitas carteiras. Quantidade e qualidade de materiais pedagógicos: muito bom. Melhorou com o Programa Mais Educação. Organização do tempo das oficinas: ruim. Gostaria que saíssem às 17 horas como as outras escolas da rede, principalmente o período da tarde os alunos ficam muito cansados.

Suj. D. – Espaço físico: ruim. Falta espaço físico e o que tem não é adequado para atender os alunos. Quantidade e qualidade de materiais pedagógicos: regular. Os materiais que são comprados pela escola e que obtemos pelo Mais Educação são bons, mas o que recebemos da Secretaria são de péssima qualidade: a cola não cola, o papel crepom veio desbotado, o lápis de cor não dá para apontar e a sua pigmentação é ruim e a tinta guache veio mofada. Organização do tempo das oficinas: Suficiente para realizar as atividades não cansando as crianças.

O ideal seria haver salas ambientes ou ateliê de Arte (artes visuais, teatro, dança e música). A reorganização do espaço poderia ser uma alternativa. Considerando que esses espaços contam com carteiras, estas poderiam ser organizadas em círculo ou em forma de U; deveria haver um armário próprio, ou seja, nas salas haveriam dois armários, um para cada turno, considerando que os alunos terão a professora regente em um período, e os professores de oficinas pedagógicas em outro. Um ateliê itinerante é outra alternativa, ou seja, o professor de Arte teria um armário baixo, pequeno, não muito pesado, com repartições e rodinhas, transportado, assim, o ateliê de uma sala para outra. Nesse caso, seria o professor a mudar de sala e não a turma que mudaria de espaço.

Do universo de 17 professores entrevistados, 16 professores responderam à questão número 8, que buscava levantar quais ações são essenciais para a melhoria da ação docente como professor de Arte de uma oficina pedagógica da escola de jornada ampliada.

Gráfico 3 – Ações para a melhoria da ação docente dentro da escola de jornada ampliada



Fonte: A autora.

A formação continuada oferecida pelo município vem em destaque; 88,23% dos entrevistados a consideram relevante para seu crescimento

profissional. Em seguida, vem a troca de experiências e, depois, a vivência em sala de aula e outros.

Essas respostas remetem a Tardif (2012) e aos saberes dos professores que mobilizam diferentes ações, como: técnicas, afetivas, éticas, políticas, sociais e valores. São saberes plurais, formados pelos saberes docentes, disciplinares, curriculares e experienciais.

Um número pequeno de professores, 11,76%, diz construir seus saberes apenas na sua formação inicial, demonstrando, assim, não acreditar apenas nessa formação, mostrando certo distanciamento com a academia. Tardif (2002) denomina esse distanciamento de *relação de exterioridade*.

Com relação às leituras, 58,82% as consideram importantes; presume-se, assim, que elas permeiam a vida do professor, pois estes constantemente lêem, uns mais, outros menos, mostrando ser inviável um professor que não lê. Como ele poderá cobrar de seu aluno o gosto pela leitura, se ele não é um professor leitor?

Para Houssaye (1995 apud PIMENTA, 1997, p. 49): “A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se ‘vai fazer’, nem sobre o que se ‘deve fazer’, mas sobre o que se ‘faz’.”

Entende-se que, ao levar esses professores a refletirem sobre seus saberes e como estes se constituíram, eles são levados, principalmente, a pensarem no momento presente, em seu saber fazer atual, o que faz e como faz, e, aí sim, utilizando o presente como ponto de partida, a elaborarem novas formas de ensino, estratégias e a quererem ousar. Essa reflexão se adequa à realidade atual das escolas de jornada ampliada, a qual acredita-se ter sido apresentada nesse trabalho, pois trabalha-se com o *real* e não com o *ideal*, mas na perspectiva de que estas palavras se invertam. No entanto, dentro deste *real*, creem-se todos como atores: equipe da Secretaria Municipal de Educação, equipe gestora, alunos, funcionários, parceiros e, principalmente, professores, importantes nesse processo, guerreiros e

protagonistas dessa história que se desenha, mesmo diante dos pontos negativos apontados nessa pesquisa.

Conclusão

Quando aqui aborda-se a educação, pensando no ensino formal (base comum), a referência são os conteúdos clássicos que existem nos currículos e que são transmitidos pelos professores aos alunos. No entanto, quando se fala em educação integral/jornada ampliada, fala-se da articulação de conteúdos trabalhados em oficinas pedagógicas (parte diversificada), com conteúdos clássicos. Expressam-se diferentes linguagens, como: desenvolvimento e sustentabilidade, cultura da paz, direitos humanos, economia criativa e solidária, tecnologia, arte, esporte e outros. Também se pronuncia a intersectoriedade, o tempo e os espaços de aprendizagem, a compreensão do sujeito na sua integralidade e a interação da escola com as famílias.

A escola é um espaço importante de sociabilização, aprendizagem, possui um papel civilizatório; sendo assim, nesse contexto, o professor é de extrema relevância. E foi pensando na importância do professor de escolas municipais de jornada ampliada na cidade de Londrina, mais especificamente de oficinas pedagógicas de Arte, que realizou-se essa pesquisa.

Considerou-se relevante a questão do vínculo afetivo entre os sujeitos que ali estão, bem como a importância daquele espaço de socialização, de pertencimento e de descoberta de potencialidades. As questões do espaço e do tempo são muito importantes nesse processo, pois, dependendo de como os espaços são utilizados e como se organiza o tempo, estes interferem diretamente no sucesso da jornada ampliada.

Constatou-se que houve mudanças significativas nas ações docentes, de professores que atuam em oficinas pedagógicas de Arte, em

escolas de ampliação de jornada escolar, na cidade de Londrina, pois 87,15% relatam ter havido tais mudanças.

Verificou-se, também, que os pontos negativos levantados fazem referência mais às questões estruturais e organizacionais do que à pedagógica, embora entenda-se que tudo que diz respeito ao espaço escolar é pedagógico; contudo, esses pontos são algo mais específico, ligado à metodologia.

A grande maioria queixou-se do espaço físico, ou seja, falta de planejamento com relação às construções e reformas de escolas, problema que persiste há anos.

Há uma questão bastante significativa nas respostas apresentadas. Houve um mínimo de visão assistencialista, pois, embora haja a retirada de alguns alunos em situação de vulnerabilidade social das ruas, este não é objetivo principal da jornada ampliada/educação integral. Relatos relevantes foram importantes para que a escola e a equipe que atua na Secretaria Municipal de Educação pensem em alguma alternativa que minimize ou solucione essa situação.

A partir do questionário aplicado, obteve-se uma visão mais detalhada dessa situação, dos conflitos existentes na ação docente desse professor. Suas respostas revelaram pontos positivos e negativos, sugestões que irão contribuir com algumas mudanças e adequações, melhorando, assim, não só a práxis desse professor, como a qualidade de ensino nas oficinas pedagógicas.

Entende-se que, para se ter uma escola de qualidade, faz-se necessário um projeto comum e o envolvimento de todos. Um contrato de responsabilidade coletiva e de atribuições individuais, em que cada um se comprometa com a formação de todos. Como diz um popular provérbio africano: “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança”.

Referências

- ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CANDAU, Vera Maria. *Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho*. PUC RJ, 1999. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf>.
Acesso em: 14 de maio de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 ago. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. 2010b. Disponível em: <<http://goo.gl/fwJKJo>>. Vários acessos.
- BRASÍLIA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretoria de Currículos e Educação Integral. Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/mU3BZL>>. Vários acessos.
- CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Glossário. *Oficinas*. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/oficinas/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.
- CODO, Wanderley. (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: <http://psicologia139.dominiotemporario.com/doc/4_-_Educacao_Carinho_e_Trabalho-livro_inteiro.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao.; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 19-57.
- FRAGO, Antonio Viñao.; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2007.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação Básica. Subsecretaria de Educação Básica. Coordenação de Educação Integral. *Manual de dúvidas de Educação Integral*. Brasília, jun. 2012.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, n. 2, p. 15-24, 2006.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. *Ampliação de Jornada Londrina*. Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21030&Itemid=2024>. Acesso em: 13 set. 2014.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Teresinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 9-33.

NÓVOA, António. (Coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PARO, Vitor Henrique. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. (Orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997. p. 37-70. (Série Prática Pedagógica).

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

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; ZOURIHAI, Ahmed. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais de ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p.13-35, maio/ago. 2005.

Recebido em março de 2016.

Aprovado em maio de 2016.