

Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

Docência e transgressão II: planejar, resistir, criar

Organizadora:
Luciane Uberti





**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL**

Reitor

Carlos André Bulhões

Vice-Reitora e Pró-Reitora
de Coordenação Acadêmica

Patricia Helena Lucas Pranke

EDITORA DA UFRGS

Diretora

Luciane Gonçalves Delani

Conselho Editorial

Carlos Eduardo Espindola Baraldi

Clarice Lehnen Wolff

Janette Palma Fett

João Carlos Batista Santana

Luís Frederico Pinheiro Dick

Maria Flávia Marques Ribeiro

Naira Maria Balzaretto

Otávio Bianchi

Sergio Luiz Vieira

Virgínia Pradelina da Silveira Fonseca

Luciane Gonçalves Delani, presidente

Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

Docência e transgressão II: planejar, resistir, criar

Organizadora:

Luciane Uberti



© dos autores

1.ª edição: 2021

Direitos reservados desta edição:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação da Série:

Cíntia Kulpa, Tanara Forte Furtado e Marcello Ferreira

Coordenação da Editoração: Cíntia Kulpa e Ely Petry

Revisão: Equipe de Revisão da SEAD

Capa: Tábata Costa e Jéssica dos Santos

Editoração eletrônica: Jéssica dos Santos

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

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



D636 Docência e transgressão II: planejar, resistir, criar [recurso eletrônico] / organizadora Luciane Uberti ; coordenado pela SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2021.
352 p. : pdf

(Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias)

1. Educação. 2. Docência. 3. Didática. 4. Planejamento educacional. 5. Transgressão. 6. Gênero. 7. Licenciatura. 8. Ensino Superior. 9. Criação. 10. Classes sociais. 11. Desigualdade de gênero. 12. Pedagogia. 13. Psicologia. I. Uberti, Luciane. II. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação a Distância. III. Título. IV. Série.

CDU 37.014.543

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin – Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-65-5725-045-7

Sumário

APRESENTAÇÃO

1. Planejamento como ato singular de criação 11

Luciane Uberti, Guilherme Vieira Bertollo

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

2. Sala de aula como um espaço para a discussão da LGBTfobia 27

Ana Paula Moraes Goetz, Matteus Lirio Campo

CIÊNCIAS SOCIAIS

3. O Rap é um livro aberto: interação entre Cultura Popular e o ensino de sociologia 51

Arthur Witter Meurer, Henrique Alves Velho Haag

4. Políticas públicas e as desigualdades sociais no Brasil 77

Guilherme Bertollo, Guilherme Niches

LETRAS

5. A voz feminina na obra machadiana: uma nova perspectiva no dia a dia dos alunos 99

Flávia Santos da Silva, Tainara Ribeiro Corrêa

6. Compreensão crítica de textos jornalísticos aplicados à realidade do aluno 117

Camila Flores Copetti, Rafaeli Bianca Miorando

7. Lendo *Dom Casmurro*: um projeto didático sobre literatura e crítica 139

Júlia de Campos Lucena, Maria Petrucci Sperb

8. O feminicídio nos países hispanofalantes: uma proposta de educação popular para o ensino de artigos e gêneros das palavras na língua espanhola 157

Maíra Blume Sampaio

9. Se essa escola fosse minha: a relação entre os estudantes e o ambiente escolar 177

Francielle Viana da Rosa, Thiago Martins Rodrigues

INTERDISCIPLINARES

- 10. Dados demográficos e interpretação textual: o que o sistema carcerário e o rap têm a ensinar?** 203

Ana Paula Parisotto, Júlia Dall’Agnese

- 11. Estereótipos socioculturais da África e o ensino de geografia e filosofia** 225

*Michael Douglas Bicudo Zotti, Daniel Anselmo,
Gabriel Ruiz Pinheiro*

- 12. Questões de gênero: enfrentamento ao machismo pelo empoderamento feminino** 239

Mirella Aguiar da Silva, Polyana Perosa

- 13. Território (do) cidadão** 263

Barbara Jungbeck, Rai Nunes dos Santos

PEDAGOGIA

- 14. Prática pedagógica com alunos da educação infantil sobre a origem dos alimentos e os sentidos envolvidos na alimentação** 281

Ana Luiza Sander Scarparo

PSICOLOGIA

15. Reflexões sobre a escolha profissional na adolescência **303**

Fabiane Cristina Pereira Marcilio

QUÍMICA

16. Abordagem pedagógica do estudo de Ácidos e Bases: segurança química nas atividades diárias e o papel do pH **337**

Luce Helena Kochem

APRESENTAÇÃO

1

Planejamento como ato singular de criação

Luciane Uberti¹

Guilherme Vieira Bertollo²

1 Mestre e Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação da UFRGS. E-mail: luciane.uberti@ufrgs.br.

2 Bolsista de Iniciação Científica PROPESQ/UFRGS, Licenciando em Ciências Sociais na UFRGS. E-mail: guilhermebertollo21@gmail.com.

Eis o segundo livro do conjunto de produções sobre Docência e Transgressão, que se propõe a divulgar propostas e formas de planejamento de ensino, transformadas em Projetos Didáticos, feitos por alunas e alunos de diferentes cursos de licenciatura, durante o curso da disciplina “Educação Contemporânea: currículo, didática, planejamento”, oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim como o primeiro deles, *Docência e transgressão: potência singular no planejar* (Uberti *et al.*, 2018), este livro expressa uma multiplicidade de forças que se entrecruzam no porvir da Educação, embora a coletânea seja efeito de criações singulares, produzidas na relação entre cada licenciando, os saberes pedagógicos e cada uma das áreas de conhecimento abordadas.

Os projetos didáticos estão escritos no formato de artigo propositivo, depois de terem sido produzidos pelos discentes da disciplina na forma de projetos de trabalho. Os textos expõem duas faces: uma especialmente referencial, da elaboração de uma base teórica, seus fundamentos, a parte mais densa dos textos; e o plano de aula em si, descritivo, metodológico, com materiais didáticos a serem usados e experimentados numa aula. Essa é uma das particularidades a ser destacada em tais publicações: o formato de planejamento diagonal, que aborda algumas definições mais comuns a projetos político-pedagógicos institucionais mais amplos, como os referenciais teóricos e os pressupostos pedagógicos, ao mesmo tempo em que apresenta o passo a passo de uma sequência didática, tratando das questões metodológicas e do como fazer, referentes a uma determinada aula. Dito de outra forma: estes projetos didáticos realizam um traçado diagonal entre os diferentes tipos de pla-

nejamento educacional (projeto político-pedagógico, planos de estudo, planos de aula), o que exige um movimento de experimentação entre teoria e prática, criando um diálogo que atravessa essas duas dimensões e resulta em produções inéditas, que provocam o pensamento, mobilizam o pensar de algum modo, quiçá, como obras de arte.

É certo que este compilado traz consigo uma ênfase no caráter político, intrínseco a toda e qualquer prática educativa e intelectual, dialogando, de diferentes formas, com as críticas comumente chamadas de pós-estruturalistas, as quais demonstram a tendência em reforçar o aspecto de incompletude, de parcialidade e ficcionalidade da verdade (Peters, 2000). No entanto, ao contrário do que possa parecer, nisso não há qualquer incoerência, oposição ou contradição. Não há prática pedagógica que seja neutra (toda prática pedagógica é um ato político, pois age sobre as ações dos outros, envolvendo relações de poder, formas de saber e modalidades de subjetividade), tampouco há prática pedagógica completa, libertadora de todo o poder ou plena de verdade. O que há é uma ação pontual e específica, datada e localizada, para a qual é necessário posicionar-se, ainda que provisoriamente e cujos efeitos são, feliz ou infelizmente, desconhecidos. (Uberti, 2013)

Os projetos aqui apresentados se estabelecem como contradiscursos, desde que estes sejam entendidos como a possibilidade de contar a “história [do ponto de vista] dos vencidos”, nas palavras de Foucault (1976). Logo, isso significa assumir o compromisso com uma posição de resistência, promovendo a aproximação com signos de culturas silenciadas. Os projetos propõem, desta forma, dar visibilidade às diversas formas de enunciar o que é considerado verdade, produzindo efeitos múltiplos e sin-

gulares à medida que estabelece um tipo de ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais. Acreditamos que, com tais propostas de trabalho pedagógico, não se está acima de qualquer suspeita em relação à verdade ou para além dela, sempre situada e datada. Entendemos que

não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder — o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder — mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento. (Foucault, 1999, p. 11)

Dito de outra forma, importa compreender o trabalho docente como um trabalho intelectual pontual e localizado — um trabalho intelectual que faz um incansável questionamento dos acontecimentos sociais de seu tempo, mas sempre em uma dimensão específica e, especialmente, no momento em que o poder de verdade de um discurso adquire força relevante. Trata-se de uma luta em dimensões precisas de compreensão da realidade, no que se refere aos saberes considerados válidos — que pode ser na dinâmica de classes, no respeito às diversidades sexuais, à cultura surda, ao trabalho infantil, à violência, às fake news, à preservação dos recursos naturais — contra as evidências totalizadoras daqueles que falam em nome de uma verdade universal e inquestionável. Desta forma, a produtividade do trabalho intelectual docente está na possibilidade de vislumbrar novas formas de resistências locais e micropolíticas, para enunciar novas formas do dizer verdadeiro, menos totalitárias e mais múltiplas.

Dentro deste contexto teórico, e concebendo o planejamento de ensino como estratégia de luta política cultural (Corazza, 1998), os autores fazem questão de mostrar essa importante discussão na escolha das temáticas escolhidas para serem abordadas em aula, assumindo a responsabilidade inerente à prática pedagógica: o seu compromisso ético-político. Isso faz com que os autores se ocupem de expor concepções de educação, de ensino, na sua área conhecimento específico, ou de currículo em geral, argumentando teoricamente sobre o aspecto político das práticas pedagógicas propostas, cada um enfatizando a sua especificidade.

Por serem experimentações singulares, a esse aspecto ético-político soma-se inegavelmente o aspecto de criação, a dimensão artística e inventiva das práticas pedagógicas. Seja por meio de uma docência artista (Corazza, 2001), uma formação estética (Loponte, 2017) ou uma docência poética (Corazza, 2017), podemos dizer que a arte ocupa um lugar importante na formação de professores na atualidade. Cada projeto didático faz uso dessa artistagem a seu modo, de maneira singular. E tal singularidade se expressa em uma composição, que vem a se consolidar a partir do exercício criativo de pensar, justificar e propor uma, duas ou mais aulas, que poderão servir de referência para si e para outros docentes.

O caráter singular de criação das práticas pedagógicas está na maneira pela qual cada projeto define sua abordagem metodológica (teórica, política, experimental, entre outras), bem como, quando possibilita conhecer outras dimensões do sensível, outras experiências de vida, afetos e perceptos, propondo isso através de recursos audiovisuais, de expressões artísticas e de performances. É nesse sentido que podemos estabelecer relações entre a ação do planejamento de ensino e a criação

artística, pensando o planejamento como uma forma de arte. Trata-se de enfatizar a potência do exercício de planejar, de ensaiar, de projetar, de inventar uma aula, tendo em vista que somente por meio da colocação de problemas ao pensar, estimulando a imaginação e a criatividade, poderemos investir em um trabalho de pensamento que visa expressar a potência máxima do fazer docente.

A artistagem daquele que planeja, reconhecedor de seu compromisso ético-político, torna possível uma docência que experimenta, que produz afetos, visibiliza diferenças e vai além, resistindo aos ataques e retrocessos neo-conservadores da atualidade. Tal artistagem promove um diálogo com outras formas de ver o mundo, debate sobre as perspectivas das culturas marginalizadas e dissidentes, experimenta sonoridades diversas. Pratica uma pedagogia transgressora, opondo-se a um ensino tradicional, disciplinar e massificante. Fortemente inspirada nas perspectivas crítica e pós-crítica de currículo (Silva, 2001), estimula o planejamento artista que permite irromper as singularidades e as diferenças no acontecimento aula, abrindo um horizonte de eventos sempre inédito, pois num constante movimento a experimentar.

As experiências de planejamento didático compartilhadas nesta coletânea promovem encontros com realidades vivenciadas por diferentes grupos sociais, grupos marcados socialmente, como as mulheres, os aprisionados, as comunidades negras e as pessoas não-binárias, demonstrando uma ação de resistência às formas de subjetivação cultuadas historicamente e, quiçá, ajudando a desconstruir padrões de subjetividade que são hegemônicos, etnocêntricos e colonizadores.

Por fim, podemos afirmar que os textos abordam temas relevantes da atualidade, reforçando o caráter transgressor da prática educativa, apresentando-se como narrativas de resistência das culturas e povos subjugados. Trata-se de um trabalho de grande relevância num contexto político adverso, de retrocessos sociais e de autoritarismo, em que é preciso resistir à onda conservadora ultra-neoliberal, que vêm defendendo uma falsa imagem de neutralidade da prática docente. Em tempos sombrios se faz necessário entrar na disputa para defender concepções de Educação, historicamente construídas a inúmeras mãos, que respeitem os direitos humanos e as liberdades das manifestações culturais da diversidade. É a isso que esta coletânea de belíssimos artigos propositivos se propõe.

O artigo intitulado “Sala de aula como um espaço para a discussão da LGBTfobia”, de Ana Paula Moraes Goetze e Matteus Lirio Campo, apresenta uma proposta de trabalho para a área de Ciências Biológicas, retomando a LGBTfobia como um assunto negligenciado no currículo escolar. Considerando que o Brasil tem um dos maiores índices de violência contra pessoas da comunidade LGBTQIA+, os autores propõem a necessidade de fortalecer o debate na escola sobre a importância de um posicionamento mais humanizador em relação a este grave problema social. Assim, a partir da problematização e da percepção de preconceitos sobre o tema, a proposta de aula objetiva investir no respeito à diversidade e contribuir com a prevenção da LGBTfobia na sociedade.

Flávia Santos da Silva e Tainara Ribeiro Corrêa contribuem com o artigo intitulado “A voz feminina na obra machadiana: uma nova perspectiva no dia a dia dos alunos”. Trata-se de uma aula para a área de

literatura brasileira que visa provocar reflexões sobre as formas pelas quais as mulheres são representadas na nossa cultura. Tendo como tema a voz feminina na obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, este projeto didático conta com uma proposta de atividade para promover o respeito e desenvolver o pensamento crítico nos alunos.

“Compreensão crítica de textos jornalísticos aplicados à realidade do aluno”, de Camila Flores Copetti e Rafaeli Bianca Miorando, tem por objetivo trabalhar com ferramentas que ajudem os alunos na construção de uma compreensão crítica de textos, partindo daqueles que fazem parte do seu dia a dia. Neste sentido, as autoras propõem uma aula de língua portuguesa sobre qualidades discursivas, com a utilização de textos jornalísticos que retratam o cotidiano dos alunos, para que eles sejam capazes de realizar uma análise mais consciente e crítica de tal realidade apresentada textualmente.

Júlia de Campos Lucena e Maria Petrucci Sperb contribuem com esta publicação no artigo intitulado “Lendo *Dom Casmurro*: um projeto didático sobre literatura e crítica”, em que propõem trabalhar características da Escola Realista e do livro de Machado de Assis. As autoras esperam promover reflexões sobre a influência do contexto de enunciação na interpretação da obra literária, considerando a condição socio-cultural do Brasil do século XIX, por meio da análise de textos literários.

O texto “O feminicídio nos países hispanofalantes: uma proposta de educação popular para o ensino de artigos e gêneros das palavras na língua espanhola”, de Maíra Blume Sampaio, apresenta um planejamento engajado com a perspectiva da Educação Popular de Paulo Freire. Acreditando na possibilidade de uma educação crítica e liberta-

dora, a autora propõe o ensino de artigos e de gênero de palavras em espanhol, tendo como temática o feminicídio, no intuito de possibilitar uma reflexão participativa e o compartilhamento de experiências e saberes entre alunos e educadores.

“Se essa escola fosse minha: a relação entre os estudantes e o ambiente escolar” constitui-se da importante contribuição de Francielle Viana da Rosa e Thiago Martins Rodrigues. Impulsionados por observações feitas em escolas públicas de Porto Alegre, os autores propõem discutir a deslegitimação da escola pública como um espaço de formação, reafirmando-a como lugar que possibilita a emancipação dos sujeitos. As aulas de língua portuguesa propostas tomam a escola como tema gerador e visam a construção de uma textualidade contra-hegemônica que problematize o currículo e o discurso tradicionais.

O projeto didático da área de Pedagogia, intitulado “Prática pedagógica com alunos da educação infantil sobre a origem dos alimentos e os sentidos envolvidos na alimentação”, de Ana Luiza Sander Scarparo, envolve saberes relacionados à formação de hábitos alimentares. Planejada para ser desenvolvida com a primeira etapa da Educação Infantil, a atividade procura romper com as formas tradicionais de ensino, ao propor dinâmicas que aguçam os sentidos e exploram a degustação de alimentos pelas crianças em aula.

“Dados demográficos e interpretação textual: o que o sistema carcerário e o Rap têm a ensinar?” constitui-se de um projeto didático interdisciplinar de autoria de Ana Paula Parisotto e Júlia Dall'gnese. Ao unir Língua Portuguesa e Geografia, tendo como tema central o sistema carcerário brasileiro, as autoras fazem uma proposta de aula com interpretação de

textos e análise de dados demográficos da população brasileira. Além de tornar possível problematizar a relação entre o aumento da criminalidade no Brasil e a desigualdade social, o projeto trabalha com diferentes gêneros textuais, como *trailers* de filmes, reportagens e músicas.

Michael Douglas Bicudo Zotti, Daniel Anselmo e Gabriel Ruiz Pinheiro unem as áreas de Geografia e Filosofia na proposta de aula exposta no texto “Estereótipos socioculturais da África e o ensino de geografia e filosofia”. Para esta atividade escolar, os autores propõem abordar a África desmistificando os estereótipos a respeito do continente africano e problematizando a mídia como constituidora de tais discursos preconceituosos, de modo a analisar a formação socioespacial das diferentes culturas e etnias.

“Questões de gênero: enfrentamento ao machismo pelo empoderamento feminino”, de Mirella Aguiar da Silva e Polyana Perosa é mais uma proposta didática interdisciplinar. Um projeto para as áreas de Matemática e de Biologia que trata do empoderamento feminino como uma estratégia de enfrentamento ao machismo estrutural em nossa sociedade. Partindo da abordagem de conceitos como machismo e da análise de questões de gênero, as autoras propõem uma problematização de dados estatísticos e a leitura de contos do livro *Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes*, no intuito de possibilitar reflexões sobre situações cotidianas de combate ao machismo.

O texto intitulado “Território (do) cidadão”, de Barbara Jungbeck e Rai Nunes dos Santos, é outra proposta interdisciplinar entre as áreas de Ciências Sociais e de Geografia. Por compreender que a educação é uma ferramenta para promover o exercício da cidadania, assim como

para promover a ocupação dos espaços geográficos, os autores traçam estratégias pedagógicas para realizar reflexões sobre a territorialização dos sujeitos como agentes sociais.

A área da Psicologia está presente nesta publicação com o projeto didático “Reflexões sobre a escolha profissional na adolescência”, de Fabiane Cristina Pereira Marcilio. Considerando que a escolha profissional é uma questão relevante na fase da adolescência, a autora propõe abordar a temática com alunos do Ensino Médio, no intuito de possibilitar o conhecimento das influências que precedem tal decisão. Fundamentada na perspectiva de Paulo Freire, especialmente no que se refere a necessidade de valorizar a autonomia do aluno, a proposta objetiva que os alunos reflitam sobre os fatores que envolvem o processo de escolha profissional.

Luce Helena Kochem contribui com um projeto didático a ser desenvolvido na área do ensino de química, intitulado: “Abordagem pedagógica do estudo de Ácidos e Bases: segurança química nas atividades diárias e o papel do pH”. Como forma de favorecer o interesse dos alunos pela temática, após apresentar o conceito de potencial hidrogeniônico (pH) no que se refere à origem, importância e presença na vida cotidiana, a autora propõe abordar o conteúdo de proximidade (ácidos fortes e fracos e bases fortes e fracas, sais) partindo da realidade dos alunos. Assim, a proposta tem como objetivo ressignificar o estudo do parâmetro de medida e seu conteúdo consequente, valorizando sua aplicação na vida.

“O Rap é um livro aberto: interação entre cultura popular e o ensino de Sociologia” é uma contribuição de Arthur Witter Meurer e Henrique Alves Velho Haag. Ao utilizar a música e o livro didático de Sociologia

como ferramentas metodológicas, propõem que os estudantes manifestem a sua condição de sujeito em um contexto social dado. Partindo das narrativas inseridas por artistas do gênero musical *Rap*, tal proposta visa possibilitar a reflexão sobre as vivências étnico-raciais e sociais da sociedade brasileira.

O artigo “Políticas Públicas e as desigualdades sociais no Brasil”, de Guilherme Bertollo e Guilherme Niches, fecha esta coletânea de textos propositivos. Os autores demonstram a urgência de construirmos reflexões acerca da desigualdade social no Brasil considerando as realidades dos alunos em seus diferentes contextos e, com esse objetivo, propõem uma atividade em sala de aula com um caráter deliberativo e dialógico. Esta proposta didática estimula a participação política dos estudantes, de forma a experimentar o engajamento na ação democrática a partir de deliberações realizadas em conjunto.

Esperamos que tais projetos didáticos possam inspirar outras propostas, seja por destacar determinados temas, abordar assuntos específicos ou demarcar posições pedagógicas, cada um a seu modo, mas todos transgressores da ordem que aniquila a vida, o conhecimento e a arte presentes no currículo escolar.

Desejamos uma boa leitura!

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra M. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio F. (org.) *Currículo: questões atuais*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1998. p. 103-143.

- CORAZZA, Sandra M. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. GT 24 - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd - 38ª Reunião Anual. São Luís: UFMA, 2017.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999. p. 1-14.
- LOPONTE, Luciana G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, abr.-jun, 2017.
- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- UBERTI, Luciane. Intencionalidade Educativa. *Revista Educação e Realidade*, v. 38, n. 4, dez., 2013.
- UBERTI, Luciane et al. (org.). *Docência e Transgressão: potência singular ao planejar*. Porto Alegre: Editora Cirkula, 2018.

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

2

Sala de aula como um espaço para a discussão da LGBTfobia

Ana Paula Moraes Goetz¹

Matteus Lirio Campo²

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Biologia Animal da UFRGS e Licenciada em Ciências Biológicas pela UFRGS. E-mail: anagoetz@gmail.com.

2 Mestrando em Geociências/Paleontologia no Programa de Pós-Graduação em Geociências da UFRGS e Licenciado em Ciências Biológicas pela UFRGS. E-mail: matteus.lirio@gmail.com.

RESUMO

O tema LGBTfobia é um assunto negligenciado dentro do currículo e do planejamento escolar na educação brasileira. Trata-se de uma situação preocupante, pois o Brasil é um dos campeões mundiais de violência contra a comunidade LGBT+. A LGBTfobia surge como uma maneira de desumanização do outro. Portanto, não nos posicionarmos contra essa discriminação, como educadoras e educadores, é ser conivente com tal violência. O planejamento didático proposto neste trabalho consiste, deste modo, em discutir com os alunos um tema atual, mas também negligenciado no contexto escolar, proporcionando, assim, a percepção de preconceitos e concepções populares relacionados à comunidade LGBT+. Desta forma, a proposta de aula de Ciências Biológicas aqui apresentada visa a desconstrução de preconceitos, buscando, através da educação, contribuir com a prevenção da LGBTfobia na sociedade.

PREVENÇÃO DA LGBTFOBIA NA AULA DE CIÊNCIAS

A construção do gênero e da sexualidade ocorre continuamente, ao longo de toda a vida, através de inúmeras aprendizagens e distintas situações, sendo influenciada de modo explícito ou dissimulado por um conjunto de instâncias sociais e culturais, como, por exemplo, família, escola, igreja, instituições legais e médicas, mídia e publicidade (Louro, 2008). Todas essas influências carregam diferentes discursos sobre sexualidade e gênero, discursos que coexistem e que muitas vezes entram em conflito. A valorização e aceitação da igualdade de gênero e da di-

versidade sexual é confrontada, muitas vezes, com padrões presentes na sociedade como a heteronormatividade (Henriques *et al.*, 2007). O termo heteronormatividade pode ser visto como um parâmetro de normalidade em relação à sexualidade, onde, por uma convenção social, mulheres e homens devem obedecer a uma coerência entre sexo, gênero e desejo sexual pelo sexo oposto (Petry; Meyer, 2011).

Educar sobre as diferentes formas de relacionar-se, indo além das concepções sociais, é contribuir para uma maior compreensão da diferença, buscando a desconstrução de preconceitos estabelecidos pelo senso comum e a prevenção da violência, esse é o papel da educação (Oliveira, 2011).

Os cadernos de Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, publicados pelo MEC (Brasil, 1998), representam um avanço na introdução de temas centrais sobre sexualidade e gênero em contexto escolar. Pereira e Monteiro (2015), em um estudo analítico da produção científica brasileira sobre Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências no país, colocam que, a partir do levantamento de dados realizados, algumas críticas são feitas em relação à forma como o tema é abordado no documento. Os problemas colocados são:

[...] uso de uma linguagem normativa enfatizando a prevenção de práticas sexuais consideradas de risco (como as práticas homossexuais); divergências no próprio nome do termo “orientação sexual”; o fato de o conteúdo estar restrito ao tópico “Orientação Sexual” e o enfoque desvinculado das relações de gênero dos aspectos culturais e histórico-sociais, favorecendo uma abordagem restrita à prevenção de doen-

ças; falta de uma referência explícita à homossexualidade nesses documentos, cabendo ao/a educador/a decidir sobre a inclusão ou não da temática em sala de aula, dentre outros [...]. (Pereira; Monteiro, 2015, p. 127).

Conforme Pereira e Monteiro (2015), não há dúvida de que o PCN – orientação sexual é um avanço na discussão de gênero e de sexualidade no contexto escolar, entretanto, é preciso reconhecer que o documento necessita de atualizações, uma vez que sua publicação data de 1998 e diversas pesquisas sobre o tema, assim como ampliações de políticas públicas voltadas para a diversidade sexual, transcorreram da sua publicação até os dias atuais.

Segundo Louro (1997), os currículos, os procedimentos de ensino, a linguagem, os materiais didáticos e processos de avaliação são marcados por diferenças de gênero, sexualidade, classe e etnia e isso tem de ser questionado. É indispensável que seja colocado em questão não apenas o que ensinamos, mas a forma como ensinamos e quais os sentidos que nossas alunas e nossos alunos dão ao que aprendem. A autora ainda destaca que temos de estar atentos para a nossa linguagem, pois ela institui os lugares não apenas pelo ocultamento de um gênero específico, mas também pelos atributos ou comportamentos dados aos gêneros, pelas associações a determinadas qualidades e adjetivações atribuídas aos sujeitos.

Tão ou mais importante do que escutar e perceber o que é dito sobre os sujeitos, ou seja, compreender essas marcas na linguagem, é perceber o não-dito, aquilo que é silenciado e um dos exemplos disso é o ocultamento dos e das homossexuais (e da homossexualidade) pela escola (Louro, 1997), sobre isso, a autora ainda destaca:

Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (Louro, 1997, p. 67-68).

Esse apontamento de Louro (1997) nos faz questionar alguns pontos elencados por Pereira e Monteiro (2015) em relação ao PCN — orientação sexual em referência a homossexualidade. Conforme as autoras, a abordagem da homossexualidade de uma forma explícita só acontecerá caso a educadora ou educador decida incluir o assunto em seu planejamento. Dessa forma, será que a homossexualidade é abordada na sala de aula? E a homofobia, como é vista em contexto escolar? Sobre a abordagem da sexualidade nas escolas, Louro (1998) faz o seguinte apontamento:

[...] a sexualidade que é geralmente apresentada na escola está em estreita articulação com a família e a reprodução. O casamento constitui a moldura social adequada para seu 'pleno exercício' e os filhos, a consequência ou a bênção desse ato. Dentro desse quadro, as práticas sexuais não reprodutivas ou não são consideradas, deixando de ser observadas, ou são cercadas de receios e medos. A associação da sexualidade ao prazer e ao desejo é deslocada em favor da prevenção dos perigos e das doenças. Nesse contexto que centraliza a reprodução, os/as homossexuais ficam fora da discussão [...]. A homossexualidade é virtualmente negada, mas é, ao mesmo tempo, profundamente vigiada (Louro, 1998, p. 41-grifos dos autores).

Isso mostra que na escola predomina uma visão reducionista sobre a diversidade sexual. Sobre homofobia na escola, Borges e colaboradores (2011) também apontam que a discussão de temas relacionados à sexualidade, à gênero e às discriminações parte do interesse voluntário das professoras e dos professores, porque não há preocupação formal e institucional com questões de sexualidade na escola. No referido estudo, os autores afirmam que as professoras entrevistadas (só aceitaram participar da pesquisa professoras do sexo feminino) relataram dificuldades em tratar o tema homofobia no ambiente escolar. Eles ainda ilustram o despreparo da direção e de uma das escolas visitadas para o estudo:

Em um dos colégios, quando fomos solicitar a autorização para a realização da pesquisa o diretor da escola nos recebeu muito atenciosamente. No momento em que dissemos o objetivo da pesquisa, ele reagiu com ansiedade, nos interrompendo e dizendo que era muito importante a nossa pesquisa,

pois na escola em que estávamos havia muitos alunos que afrontavam os colegas com o seu comportamento. Meninos iam vestidos de meninas, com maquiagem e tudo e isso, segundo ele, era um desrespeito com os colegas e com as professoras. A escola, segundo o diretor, não tinha nada a ver com a preferência sexual dos alunos e com o que eles faziam, ou não, fora da escola. Mas ali dentro ele achava um desrespeito duas meninas se beijarem na boca em pleno horário do recreio e um rapazinho ir todo vestido de mulher, pois de acordo com ele, era somente para chamar atenção. (Borges *et al.*, 2011, p. 31-32).

Esse depoimento ilustra não apenas um despreparo da direção e da escola, mas também um apelo às concepções impostas pela sociedade, como a heteronormatividade. Segundo o diretor, a escola não tem responsabilidades em relação à orientação sexual dos alunos, tanto dentro quanto fora da instituição. Entretanto, é de extrema importância tratar sobre homossexualidade na escola, assim como sobre homofobia, uma vez que a instituição é um espaço público e obrigatório onde crianças e adolescentes começam a construir suas identidades sociais e a estabelecer relações afetivas. Além disso, a escola não é um espaço para neutralidade, discutir sobre homossexualidade e homofobia nesse local é tomar uma atitude ética e política, e ter consideração ao outro como sujeito de direitos em uma instituição em que palavras como inclusão (no caso, inclusão da diversidade sexual) nem precisariam ser mencionadas e reivindicadas (Borges *et al.*, 2011).

Nossa proposta é discutir em sala de aula o tema da homofobia, um assunto tão negligenciado dentro do currículo e do planejamento escolar. Uma vez que a homofobia surge como uma maneira de desumanização do outro, não nos posicionarmos contra essa discriminação, como educadoras e educadores, também é ser conivente com essa violência.

Entendemos, conforme Corazza (1997, p. 124), que planejar “é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural”, dessa forma, o ato de planejar uma aula não é uma ação neutra. Ao mesmo tempo, não é a memorização mecânica do conteúdo narrado pela professora ou pelo professor e a acomodação dos educandos diante das ideias impostas pelos educadores (Freire, 1987). O planejamento de uma aula com conhecimentos significativos para o estudante pede a discussão de temas e trocas de ideias entre os educadores e os educandos, só assim é possível despertar o pensamento crítico, através da sua vivência e não de uma educação bancária.

JUSTIFICATIVA

A homofobia está embasada em três causas sociais: “a dominação masculina e o ideal de virilidade, o dogma da sexualidade voltada para a reprodução, que norteia os ditames morais das diversas religiões humanas ocidentais, e a heterossexualidade como ‘norma’ sexual ‘natural” (Davi, 2005, p. 119). Optamos por considerar neste planejamento o termo LGBTfobia em vez de homofobia, em respeito à diversidade, uma vez que, muitas vezes, a homofobia é direcionada apenas à violência contra homossexuais (gays e lésbicas), mesmo que o significado seja o

mesmo, ou seja, a discriminação e a violência. O termo LGBTfobia pode ser considerado mais abrangente, pois inclui pessoas bissexuais e transexuais, mas ao mesmo tempo exclui transgêneros, travestis e intersexuais. Este é o motivo pelo qual, no decorrer do texto, o termo LGBT com o sinal de + será usado, na expressão LGBT+, pois ele abrange um espectro maior de gêneros e sexualidades.

A cada 19 horas no Brasil, uma pessoa LGBT+ se suicida ou é assassinada vítima da LGBTfobia, resultando no aumento de homicídios igual a 30 % em 2017, considerando o ano anterior. Esses dados colocam o Brasil como campeão mundial desse tipo de crime. Segundo instituições internacionais de direitos humanos, matam-se mais homossexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte para pessoas LGBTs. As principais causas de mortes são devido a armas de fogo e armas cortantes como faca, sendo que os homicídios ocorrem principalmente em via pública, mas também dentro da casa das vítimas (Souto, 2018).

Esses dados sobre LGBTfobia no Brasil são graves e não devem passar despercebidos pela população brasileira. Enquanto cidadãos, devemos debater esse problema social e estimular a reflexão e desconstrução de preconceitos implícitos nesses atos de violência. A escola constitui um espaço perfeito para isso, pois ela está comprometida intrinsecamente com a manutenção da sociedade e ainda é um dos espaços onde é possível discutir a LGBTfobia.

A discussão do tema também proporciona a oportunidade de rever conteúdos relacionados ao corpo e à sexualidade, relacionando-os a outros aspectos, já que há uma necessidade de se abrir caminhos para os

questionamentos das narrativas normativas e “fundacionalistas” que as ciências biológicas estabelecem sobre o que entendemos como gênero, institucionalizadas e legitimadas dentro da educação através dos PCNs.

Gandelman (2008, p. 209) reivindica o papel desestabilizador da história como uma ferramenta que desafia “a noção de que as coisas não precisariam necessariamente ter sido como foram e, principalmente, a de que não precisam continuar sendo de determinada maneira”, a contingência. Segundo a autora, algumas contingências têm maior receptividade que outras quanto menor for a naturalização do seu discurso, portanto, o corpo biológico como produto natural, é um campo de difícil trânsito e que gera ainda muita polêmica. Os instrumentos que constroem o corpo biológico como natural são calcados nas oposições sexo (biológico)/gênero (social) e na oposição feminino/masculino.

Louro (2008) evoca a construção do gênero sobre os corpos como um processo gradativo e transversal em nossas vidas, narrativas essas que estão situadas em um dado contexto histórico. Investigá-lo nos impulsiona na direção de desconstruir essas mesmas narrativas ao passo que proporcionamos a emergência outras novas que contemplem e celebrem a diversidade cultural e identitárias tão vivas na contemporaneidade.

OBJETIVOS

Instigar o debate em sala de aula sobre LGBTfobia, tema atual, principalmente devido aos casos de violência recorrentes contra minorias na sociedade. O debate proporcionará aos estudantes discutirem e perceberem preconceitos, concepções populares e do senso comum

relacionadas à comunidade LGBTQ+. A atividade pautará a orientação pelo respeito à diversidade, independente da orientação sexual e identidade de gênero das pessoas, e também a reflexão e a desconstrução sobre e dos estereótipos cristalizados no meio social. A biologia em seu contexto escolar também contribui, de sua maneira, para que seus conteúdos sejam avessos à diversidade ao se sustentar no materialismo biológico. Portanto, essa atividade também almeja colocar em discussão aqueles conteúdos que, de alguma forma, se relacionam com diversidade sexual e de gênero.

AVALIAÇÃO

Os resultados da discussão proposta durante os diferentes momentos da atividade serão avaliados no momento seis, no qual cada educando terá a oportunidade de expressar suas impressões e reflexões sobre a aula de forma anônima.

PLANO DE AULA

A proposta de aula se realizará através de distintos momentos, seguindo uma sequência lógica de apresentação do conteúdo teórico e posterior atividade de discussão em grupo. Para tanto, foram selecionados diversos materiais para uso didático, como vídeos, reportagens e postagens de redes sociais, tal como se observa no seguimento desta

proposta. Os materiais auxiliarão a professora e o professor com o aporte teórico necessário para que se sustente o objetivo da aula, que é a reflexão e debate de ideias.

Previamente à atividade proposta por este plano de aula, conteúdos referentes à anatomia do aparelho genital humano e sua diversidade, endocrinologia do sistema genital, ciclo menstrual e gravidez, sexualidades, doenças sexualmente transmissíveis já devem ter sido apresentados aos alunos e às alunas pela educadora ou educador, assim como uma discussão sobre a diferença entre os conceitos sexo e gênero, e sua diversidade, já deve ter ocorrido com os alunos.

Momento Um: Vídeo Disparador – “Medo de quê?”

Como introdução à aula, a professora ou professor apresentará à turma que o tema da atividade da aula será LGBTfobia e que, para abordá-lo e estimular a discussão, será apresentado o vídeo “Medo de quê?” (Promundo - US, 2015) produzido pela organização não governamental Promundo. A proposta do vídeo é estimular reflexões críticas na busca pelo respeito à diversidade sexual ao auxiliar na desconstrução de preconceitos que resultam em discriminação, contribuindo assim para o respeito à diversidade sexual e redução da homofobia.

Após o vídeo, seguirá uma conversa com a sugestão dos seguintes questionamentos: “Qual o título do filme?”, “Do que Marcelo, o personagem principal, tem medo?”. Nesse momento, a professora ou professor deverá direcionar a discussão sobre a orientação sexual de Marcelo e seu medo de

revelá-la aos pais e amigo. “Mas por que Marcelo tinha tanto medo assim?” (Pergunta direcionada à turma). Espera-se que aqui eles apontem, ou já tenham apontado, fatos como discriminação e violência etc.

Momento Dois: Apresentação do conteúdo teórico

Como sequência da discussão anterior, a educadora ou o educador apresentará dados referentes à violência contra pessoas LGBTQ+ no país, a partir da projeção dos dados retirados de uma reportagem produzida por Souto (2018) (Anexo I). A educadora ou o educador discutirá se a discriminação pode estar associada à falta de conhecimento, e se refletem nos casos de violência contra a comunidade LGBTQ+ na sociedade. Esse momento servirá como base para a atividade seguinte.

Momento Três: Leitura e discussão de reportagens pelos alunos em grupos

Essa etapa será destinada a trabalhar com os alunos casos de LGBTQfobia e como eles se integram aos conhecimentos trabalhados nas atividades anteriores. Para isto, a turma será dividida em cinco grupos (a ser adaptado conforme o tamanho da turma) e cada grupo receberá uma reportagem impressa, da seleção de reportagens de jornais online que tratem sobre pessoas LGBTQ+, as quais estão descritas abaixo.

Os grupos deverão realizar a leitura individual da reportagem, discutir entre os membros e destacar as principais informações apresentadas. Eles deverão estar cientes que depois haverá a apresentação e discussão da reportagem para e com outros colegas da turma. A leitura de cada reportagem será guiada por algumas perguntas:

a) Reportagem um

Título: *Dois terços das pessoas não gostariam de ter um filho gay, diz pesquisa.*

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/dois-tercos-das-pessoas-nao-gostariam-de-ter-um-filho-gay-diz-pesquisa-19321041>.

Perguntas:

1. Qual o assunto da reportagem?
2. Vocês acham que os dados apresentados pela pesquisa estão relacionados à homofobia?
3. A pesquisa coloca que do total de entrevistados, 25 % afirmam que ser homossexual deveria ser considerado crime. Você acha que ser homossexual é um ato criminoso?

b) Reportagem dois

Título: *Travesti bissexual doutoranda na Unicamp lança livro sobre experiência como prostituta.*

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/ela/gente/travesti-bissexual-doutoranda-na-unicamp-lanca-livro-sobre-experiencia-como-prostituta-19813852>.

Perguntas:

1. Qual o assunto da reportagem?
2. Como é a relação da Amara com a prostituição e com a LGBTfobia?

c) Reportagem três

Título: *Violência e invisibilidade marcam realidade de lésbicas no Brasil.*

Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-08/violencia-e-invisibilidade-marcam-realidade-de-lesbicas-no-brasil>

Perguntas:

1. Qual o assunto da reportagem?
2. O que vocês entenderam sobre “invisibilidade lésbica”? Qual a relação dela com a violência sofrida por essas mulheres?

d) Reportagem quatro

Título: *Primeira diretora transexual de escola pública no Rio joga luz sobre diversidade em sala de aula.*

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/primeira-diretora-transexual-de-escola-publica-no-rio-joga-luz-sobre-diversidade-em-sala-de-aula-11694517>.

Perguntas:

1. Qual o assunto da reportagem?
2. “Desde que assumiu sua nova identidade, há um ano, Julia impõe respeito para ser respeitada”. Na sua opinião, Julia, como uma mulher transexual e diretora de uma escola, sofre discriminação da sociedade?

3. Ao mesmo tempo em que a diretora Julia estimula debates sobre preconceito na escola, ela proíbe o uso de short curto pelas meninas para não “exacerbar” a sexualidade dos alunos. Qual a sua opinião sobre isso?

e) Reportagem cinco

Título: *Autor de cartilha que condena casamento gay diz que não quis 'atacar pessoas que pensam diferente'.*

Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/autor-de-cartilha-que-condena-casamento-gay-diz-que-nao-quis-atacar-pessoas-que-pensam-diferente.ghtml>.

Perguntas:

1. Qual o assunto da reportagem?
2. Vocês acham que o conteúdo da cartilha é homofóbico?
3. Independente de conceitos religiosos, é correto dizer que uma família com pais heterossexuais tem mais valor do que uma com pais homossexuais?

Momento Quatro

Após a leitura, a professora ou o professor distribuirá para cada grupo cópias de comentários realizados em redes sociais sobre a reportagem do seu grupo (Anexos II a IV), do mesmo modo, a leitura e discussão entre os membros do grupo deverá ser realizada e esse último material deverá ser incorporado na apresentação e discussão com os demais colegas da turma.

As perguntas que nortearão a leitura dos comentários serão: “Vocês acham que existem preconceitos nos comentários em relação a comunidade LGBTQ+?” e “Consideram os comentários como um ato de LGBTQfobia?”. Cada grupo deverá apresentar sua argumentação à turma, baseada na discussão interna.

Momento Cinco: Apresentação e discussão das reportagens pelos grupos de alunos

Momento destinado à apresentação das reportagens, e respectivos comentários, por cada grupo. A professora ou professor deverá guiar a discussão dos grupos para que cada um tenha a oportunidade de fazer suas reflexões, apresentar sua reportagem, respectivos comentários e respostas às perguntas direcionadoras de leitura. Além disso, a professora ou o professor deverá comentar alguns pontos nas opiniões dos comentários como, através de questionamentos direcionados aos estudantes como, por exemplo, “Ser LGBTQ+ é uma opção?”, “É moda ser LGBTQ+?”, usando tais questões como gatilho para discutir o apagamento histórico que essas identidades sofrem. Entre outros preconceitos que surgiram nos comentários das reportagens.

Momento Seis: Atividade escrita e individual

Momento destinado a uma atividade individual e escrita, que será utilizada para avaliar a atividade proposta, sua pertinência e alcance pedagógico. Pedir para que os estudantes respondam à questão abaixo em uma folha. A resposta deverá ser anônima, e a folha com a resposta deverá ser entregue à professora ou ao professor.

Pergunta de avaliação: Essa atividade permitiu que você conhecesse, refletisse e/ou desconstruísse algum tipo de pré-conceito sobre pessoas LGBT+ e sobre LGBTfobia? Compartilhe suas reflexões sobre a atividade.

REFERÊNCIAS

BORGES, Z. N.; PASSAMANI, G. R.; OHLWEILER, M. I.; BULSING, M. Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil). *Educar em Revista*, v. 27, n. 39, p. 21-38, jan./abr., 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília, DF, 1998.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-143.

DAVI, E. H. D. Intolerância e homossexualidade: as marcas da homofobia na Cultura Ocidental. *Caderno Espaço Feminino*, v. 13, n. 16, p. 119-137, fev., 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 3.

GANDELMAN, L. M. *Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, M. H. A.; JUNQUEIRA, R. D.; CHAMUSCA, Adelaide (org.). Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. *Cadernos SECAD*, v. 4, 2007.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: vozes, 1997.

LOURO, G. L. Segredos e mentiras do currículo – sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-47.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Proposições*, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago., 2008.

OLIVEIRA, P. A importância do ensino sobre questões de gênero na educação. In: *II Seminário de Estágio da Licenciatura em Ciências Sociais*, 2011, Londrina. Artigos. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/seminarios-de-estagio-artigos-da-licenciatura-em-ciencias-sociais/seminarios-de-estagio---2011.php>. Acesso em: 26 nov. 2020.

PETRY, R.; MEYER, D. E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, v. 10, n. 1, p. 193-198, 2011.

PEREIRA, Z. M.; MONTEIRO, S. S. Gênero e sexualidade no ensino de ciências no Brasil: análise da produção científica recente. *Revista Contexto & Educação*, v. 30, n. 95, p. 117-146, 2015.

PROMUNDO - US. Afraid of What? / Medo de Quê?. 1 video (18 min 35 s), 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9O8eJ3bLzI0>. Acesso em: 3 nov. 2018.

SOUTO, L. Assassinatos de LGBT crescem 30 % entre 2016 e 2017, segundo relatório. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/assassinatos-de-lgbt-crescem-30-entre-2016-2017-segundo-relatorio-22295785#ixzz5Qt54RMNG>. Acesso em: 3 nov. 2018.

Anexo I – Assassinatos de LGBT crescem 30 % entre 2016 e 2017 (Souto, 2018).

OS NÚMEROS DA LGBTFOBIA

A cada 19 horas um LGBT é assassinado ou se suicida vítima da homotransfobia

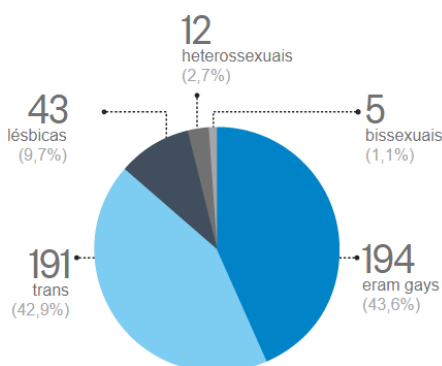
EM 2017, FORAM REGISTRADAS

445 mortes

EM 2000, O NÚMERO ERA

130 mortes

DAS 445 VÍTIMAS REGISTRADAS EM 2017:

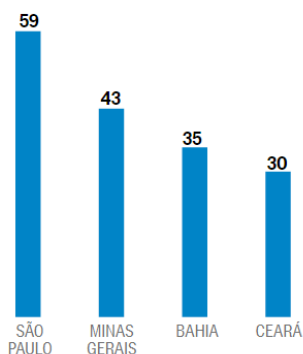


12 vítimas

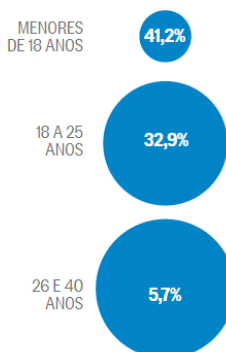
foram identificadas como heterossexuais, mas incluídas no relatório pelo envolvimento com o universo LGBT, seja por tentarem defender algum gay ou lésbica quando ameaçados de morte, por estarem em espaços predominantemente gays ou serem amantes de travestis.

MAIORES NOTIFICAÇÕES DE HOMICÍDIOS E SUICÍDIOS DE LGBT:

EM 2017, EM TERMOS ABSOLUTOS



IDADE DAS VÍTIMAS:



O GLOBO

Fonte: Grupo Gay da Bahia, com base em notícias publicadas na mídia, internet e informações pessoais

Anexo IV – Comentários referentes à reportagem cinco (E) abordada no momento quatro.

G1 G1 - O Portal de Notícias da Globo **E** **
24 de dezembro de 2017

Essa cartilha provocou polêmica ao dizer que "casamento é heterossexual" e que "a relação conjugal entre homem e homem e entre mulher e mulher é antinatural, é um erro". Leia mais: <https://glo.bo/2D7smE> #G1

G1.GLOBO.COM
Autor de cartilha que condena casamento gay diz que não quis 'atacar pessoas que pensam diferente'

2,2 mil 851 comentários 82 compartilhamento

Mas e não é ? casamento é união de um casal não de um par, não tentem mudar isso, pois a família tradicional ainda é a maioria.
Curtir · Responder · 49 sem 997

Esse debate de família homossexual ta igual a ferida aberta, não pode triscar que dói!
Família verdadeira é homem e mulher e ponto final, a ordem natural das coisas, tanto é que eu vc existimos pq um homem e uma mulher decidiram se unir!
Isso não tá claro pra vcs não?
Curtir · Responder · 49 sem 63

A pergunta é como alguém pode ser contra algo que não a influência em nada? Tipo eu sou hétero, se meu vizinho gay se casar com outro homem, no que isso irá me influenciar? Em nada, cada qual no seu canto e fazendo aquilo que o seu livre arbitrio lhe permite, se Deus respeita o livre arbitrio de cada um quem sou eu para questionar?
Curtir · Responder · 49 sem 17

Fonte: Portal do G1 24/12/17

CIÊNCIAS SOCIAIS

3

O Rap é um livro aberto: interação entre Cultura Popular e o ensino de sociologia

Arthur Witter Meurer¹

Henrique Alves Velho Haag²

1 Licenciando em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: arthurmeurerufrgs@gmail.com.

2 Licenciando em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: henriquehaag@outlook.com.

RESUMO

A cultura popular brasileira possibilita múltiplas interpretações da realidade social do país. No caso deste projeto, o Rap nacional, especialmente, tem propriedades para capacitar a reflexão das vivências étnico-raciais e sociais da sociedade brasileira. À vista disso, partiu-se da proposição de que a/o estudante possa manifestar seu reconhecimento e expressão enquanto sujeito pertencente a um contexto social específico – através da utilização da música, conjuntamente com o livro didático, no ensino de Sociologia – e refletir sobre sua vida em sociedade. Portanto, buscou-se embasar esse projeto na perspectiva da música como mecanismo da linguagem e seu estabelecimento no processo de socialização dos indivíduos.

RAP, CULTURA POPULAR E SOCIOLOGIA

A música, assim como as demais formas de arte, somente será dotada de significado (s), uma vez que este signo faça parte da trama da vida social e – utilizando os conceitos desenvolvidos por Berger e Luckmann (2002) – ela for instituída socialmente como um modo de expressão legítimo. Portanto, a música é um “fato cultural”.

A linguagem, como forma de comunicação, só se torna possível se o emissor e o receptor compartilharem de estruturas simbólicas semelhantes. Conforme Émile Durkheim (2007), esse sistema de signos, adquiridos através da educação, é instituído socialmente e serve para exprimir o pensamento humano e garantir a coesão social. Entretanto, a música tem a potencialidade não só de exprimir o pensamento humano, mas também

as emoções humanas, por meio da melodia e/ou da composição. A fim de tornar concreto, poderíamos exemplificar da seguinte maneira: diversas vezes escutamos músicas em outros idiomas e é recorrente que não se entenda o que está sendo dito pelo emissor, visto que não compartilhamos do mesmo sistema fonético e o conjunto de significados que ele. No entanto, essas músicas ganham interpretações sentimentais, emocionais a partir da melodia. Em vista disso, esse sistema de signos, de certa forma coercitivo, condiciona na melodia um meio de comunicação em relação ao ouvinte, pois também faz parte da linguagem.

Essa forma de linguagem, na qual a música está inserida, é digna de múltiplas interpretações, uma vez que cada indivíduo tem sua biografia, cada qual com suas especificidades, cuja socialização tanto primária como secundária é um fator que condiciona essa multiplicidade de representações. Todavia, o receptor e o emissor da mensagem compartilham, comumente, de realidades semelhantes, e, por vezes, de males universais, tais como as opressões de classe, de gênero, étnico-raciais etc. Dessa forma, a construção social do significado musical se dá a partir do contexto social e histórico, como define Souza (2004, p. 8), citando Anne Marie Green:

Não existe objeto musical independentemente de sua constituição por um sujeito. Não existe, portanto, por um lado, o mundo das obras musicais (que não são entidades universais e se desenvolvem em condições particulares ligadas a uma dada ordem cultural), e por outro, indivíduos com disposições adquiridas ou condutas musicais influenciadas pelas normas da sociedade. A música é, portanto, um fato cultural inscrito em uma sociedade dada [...].

Portanto, haverá músicas cujos significados farão sentido por uma relação entre a melodia e/ou composição com a vida dos sujeitos, condicionados, por exemplo, pela educação escolar que obtiveram e o seu capital cultural. A cultura popular seguidamente é restringida de permear o espaço escolar, banalizada pelo poder simbólico das instituições com seus “racismos da inteligência” que legitimam abertamente o capital cultural das classes dominantes. À vista disso, é possível que estudantes de uma escola pública de periferia encontrem-se nas músicas de Hip-Hop, Rap e Funk, como, por exemplo, em “Negro Drama”, dos Racionais MC’s:

Passageiro do Brasil,
São Paulo,
Agonia que sobrevivem,
Em meia zorra e covardias,
Periferias, vielas, cortiços,

Você deve tá pensando,
O que você tem a ver com isso?
Desde o início,
Por ouro e prata,

Olha quem morre,
Então veja você quem mata,
Recebe o mérito, a farda,
Que pratica o mal,

Me ver pobre preso ou morto,

Já é cultural

(...)

Diferentemente do exemplo anteposto, ao destinar a mesma música para estudantes de uma escola privada, é possível que não vejam tanto sentido. A frequente reprodução pelas classes privilegiadas, a qual se estabelece justamente em razão do afastamento da cultura popular da escola, é que “Rap não é música”.³ Esse paradigma reflete, provavelmente, um preconceito de classe, assim como outras músicas poderiam revelar preconceitos de gênero ou étnico-raciais. O interessante é que, mesmo nos ambientes em que classe social em geral não tem grandes variações, o encontro entre o signo e o sujeito possibilitaria um múltiplo decifrar – com base no que relata Uberti (2013, p. 1232) no que tange à concepção deleuziana de aprendizado. Em outras palavras, cada estudante da escola pública de periferia interpretaria essa música de maneira diferente, visto que os signos tocam o sujeito de diversas maneiras nesse “inventar o mundo” das representações, podendo haver a afirmação que “Rap não é música”, assim como “traduzir” a biografia

3 Segundo Teperman (2015), se fizermos um rápido exercício de imaginação histórica, todos seremos capazes de lembrar exemplos de manifestações musicais que foram acusadas, em algum momento, de “não ser música”. A visão estereotipada do detrator das novas músicas é “um velhinho”, que dirá nos anos 1960, “rock não é música”, e nos anos 1970, “punk não é música”. Voltando ao século XX, o tal velhinho teria dito que a “Sagração da primavera”, de Igor Stravinsky, “não era música”. Em suma, as definições de música variam no tempo – e, claro, também no espaço. Afirma, também que, em grande medida, os gêneros musicais também são constructos, e não valores em si. Podemos dizer que são rótulos aplicados segundo critérios menos “musicais” que “comerciais” ou, em sentido mais amplo, “sociais”.

dele(s). Assim como nas escolas privadas, a preferência dos adolescentes por gêneros musicais como o Funk ou o Rap pode, segundo Souza (2004, p. 8),

[estar] ligada [...] a um significado relacionado à liberdade de expressão e de mudança. Ou seja, a relação que os adolescentes mantêm com a música representa uma manifestação de uma identidade cultural caracterizada por dupla pertença: classe de idade e do meio social.

Adiante, Ramos (2002, p. 89), conforme citado por Souza (2004, p. 9) discorre sobre a construção dos repertórios de cada adolescente em que “os alunos vão construindo seu repertório a partir de suas vivências musicais nos ambientes de família, mídia e escola”. Conforme citado, o Projeto de Transgressão Pedagógica O Rap é Um Livro Aberto, considerando a construção social dos múltiplos significados musicais, será dividido em duas partes as quais serão descritas pormenorizadamente no plano de aula.

A decisão de trabalhar com o conteúdo das desigualdades de classe e étnico-raciais se deu devido à recorrência de serem as duas formas de opressão que mais afetam cotidianamente os moradores das periferias brasileiras. As discriminações por gênero e/ou sexualidade também são recorrentes, entretanto, as músicas de Rap produzidas nas periferias abarcam com mais ênfase a não inserção dos negros e negras na sociedade brasileira, assim como a criminalidade e o racismo. Será utilizado, além das músicas, o recurso do livro didático do ensino médio como um guia prático, não como um limitador dos debates e das múltiplas faces e perspectivas dos conteúdos, mas como um suporte ao qual todos os estudantes têm acesso.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica, baseada nas referências escolhidas para esse projeto, segue duas linhas principais, uma no campo das Ciências Sociais e outra no campo pedagógico. Portanto, o uso de Durkheim (2007) fez-se necessário para explicitar que a linguagem faz parte da estrutura de uma sociedade como um fato social, com seus significantes e significados (Figueiredo, 1991). Segundo a afirmação de Souza (2004), a música é um fato cultural, ou seja, está presente como uma das múltiplas formas de linguagem pertencentes a nossa cultura, pois “o conceito é construído socialmente e não tem validade universal” (Teperman, 2015, p. 45). Partindo dessa afirmação, cabe compreender como a música é instituída no processo de socialização. Para isso, utilizou-se o conceito de socialização primária de Berger e Luckmann (2002), no qual, através dos primeiros contatos da criança com a família, os valores morais e culturais são construídos. Nesse sentido, a música se constitui enquanto forma de linguagem legitimada pela criança. Entretanto, a validação do que é uma arte legítima, como no caso do Rap, advindo das culturas populares, partirá do *ethos* construído conforme a posição no espaço-social da família e da sua respectiva quantidade de capital global (econômico-cultural). Desse modo, Bourdieu (2015) estabelece quais são as práticas legítimas dentro do ambiente escolar e quais os alunos privilegiados pela acumulação, na infância, de capital cultural. O posicionamento por trabalhar com o Rap como uma fonte de conhecimento exerce uma contraposição à cultura hegemônica e erudita, ao qual objetiva o rompimento com esse *racismo*

de inteligência e provoca a reflexão de que a cultura popular também tem saberes, inclusive de compreensão sociológica da sua realidade, como bem expressa “Negro Drama” e “Favela Vive 3”.

No campo pedagógico, a crítica freiriana à “educação bancária” (Freire, 2018) foi levada em conta e, em vista disso, a segunda tarefa descrita no plano de aula busca construir o conhecimento de baixo para cima, para que o educador possa aprender com os educandos a partir da escolha das músicas e do contexto em que eles estão inseridos. Todavia, mesmo que esses sujeitos pertençam a classes sociais semelhantes, o decifrar da música será múltiplo. Por conseguinte, empregou-se como base a interpretação de Uberti (2013) que discorrerá sobre as concepções de aprendizado na perspectiva de Gilles Deleuze.

A elaboração do projeto parte da necessidade não só de incorporar de maneira didática os conteúdos que compõem o currículo escolar de Sociologia, mas também de provocar os estudantes, habituados à exposição dos saberes tradicionais da escola, a reconhecerem as demais formas de cultura. Nesse caso, especificamente, dar ênfase à produção popular ao utilizar o Rap nacional. Ademais, busca-se também, conforme mencionado, instigar o estudante a expressar-se e reconhecer-se enquanto sujeito pertencente a um contexto social específico, independente do perfil de escola em que o projeto seja aplicado, visto que os decifrares de uma música são múltiplos. A escolha do Rap nacional para compor esse projeto se deu pela capacidade que o gênero possui de realizar críticas fundamentais como condutor das problematizações da realidade sobre as desigualdades sociais e étnico-raciais. Além disso, por sua origem nas

periferias norte-americanas e brasileiras, as quais majoritariamente são habitadas por pessoas pobres e por pessoas negras, que convivem diariamente com a violência policial e com a criminalidade.

OBJETIVOS

Objetivos gerais

- Desenvolver debates e reflexões relacionadas às Ciências Sociais acerca das múltiplas realidades sociais das/dos estudantes.

Objetivos específicos

- Fomentar propostas de análise das realidades social e étnico-racial próprias às biografias das/dos estudantes;
- Contribuir para a assimilação, por parte das/dos estudantes, dos conteúdos sociológicos trabalhados em sala de aula com as práticas sociais da sociedade brasileira, a partir das músicas propostas;
- Caracterizar os estudos da Sociologia como um dos meios de acesso às interpretações das realidades sociais das/dos estudantes.

AVALIAÇÃO

A avaliação da primeira atividade se dará conforme a participação das/dos estudantes no debate, expondo suas múltiplas interpretações sobre as duas músicas e relacionando-as com os conteúdos do livro didático, com a realidade de forma geral ou sua própria realidade – diferindo de acordo com o perfil da escola e das/dos estudantes. Na segunda atividade, a avaliação será feita conforme a entrega de um breve texto que contemple as seguintes questões:

- 1) Escolha uma música de sua preferência, independente do gênero musical;
- 2) Diga por que esta música é importante para você e qual a relação dela com a sua história de vida (biografia).

PLANO DE AULA

Disciplina: Sociologia

Etapa de Ensino: Ensino Médio

Súmula: Estudo fundamentado na utilização de músicas populares conjuntamente ao livro didático destinado ao ensino de Sociologia para instigar a reflexão e o debate acerca das realidades sociais e suas significações.

Neste Projeto de Transgressão Pedagógica, analisam-se duas músicas para fins de apropriação de conceitos estudados pela Sociologia, como parâmetros para compreensão das múltiplas significações abordadas nas letras e melodias, as quais compõem as músicas e contribuem

para a reflexão das realidades sociais e étnico-raciais. À vista disso, selecionou-se duas músicas populares – pertencentes ao cenário do Rap brasileiro – que contribuem para a elaboração da atividade: “Negro Drama”, de Racionais MC's, e “Favela Vive 3”, de ADL, part. Choice, Djonga, Menor do Chapa e Negra Li (ANEXO I). A escolha das músicas se deu pela capacidade de reflexão que proporcionam, com base no caráter de denúncia e visibilidade que condicionam às pautas de desigualdades social e étnico-racial.

A primeira, refletindo um panorama de reivindicações que o Rap caracteriza para o cenário musical, estrutura-se na elucidação da trajetória das pessoas negras e de periferia frente ao descaso do poder público e na luta antirracista. Em vista da conjuntura em que foi inspirada – a década de 1990 no Brasil –, “Negro Drama” é reflexo de uma sociedade guiada por políticas econômicas de cunho neoliberal e de apagamento das demandas sociais da população brasileira, bem como do crescimento das periferias urbanas e da insurgência da cultura Hip-hop no país, como mecanismo de expressão e visibilidade de suas reivindicações. Do mesmo modo, “Favela Vive 3” qualifica o incessante conjunto de manifestações sociais e políticas, que possui semelhanças entre aquele Brasil dos anos 1990 de “Negro Drama”, entretanto, enfrenta em 2018 uma realidade política de retirada dos mínimos direitos sociais conquistados e de encarceramento e mortandade da população negra, principalmente, da juventude.

Diante disso, a fundamentação que proporciona o livro didático, destinado ao ensino de Sociologia, serve de ferramenta basilar para transição entre os conteúdos das Ciências Sociais, os quais possibili-

tam embasar teoricamente, e de maneira didática, as reflexões necessárias acerca das músicas propostas. No estudo indicado pelo livro, no qual se contextualiza o tema “Brasil: a interpretação da pobreza e o cenário de mudanças e permanências socioeconômicas” (Silva, 2016, p. 241-251), o programa aborda discussões sobre a naturalização da pobreza no Brasil; as desigualdades de gênero e de raça e a distribuição desigual da riqueza. Pretende-se, dessa forma, articular a inter-relação entre os materiais didáticos disponíveis, as músicas e o livro didático do Ensino Médio.

A aula de Sociologia será articulada de maneira dinâmica de modo que incentive a participação, em sua totalidade, das/dos estudantes e se dividirá em duas partes:

1ª) propor para que os estudantes façam alguns comentários acerca das músicas escolhidas pelo(s) docente(s) para que, além de expor os múltiplos decifres, elas, como uma ferramenta em potencial, induzam os debates sociológicos presentes no livro didático, tais como o racismo estrutural e as suas raízes dentro da cultura e da sociedade brasileira, o elitismo e as condições de vida da classe trabalhadora, do patriarcado e dos movimentos feministas contra essa submissão, da LGBTQfobia, entre outros.

2ª) propor que cada estudante escolha uma música, independente de gênero musical, e comente por que ela foi escolhida a fim de estimular ou uma reflexão de si, da realidade social no qual ele/ela está inserido(a), do nexos entre a música e sua biografia ou dos sentimentos que ela provoca, para deixar explícita a relação entre texto e contexto-social.

Essa abordagem não deverá ser aplicada de forma mecânica. O docente deve ter em mente que existe uma relação entre professor/a-aluno/a embasada na troca (de saberes e vivências) entre sujeitos, pois caso a relação entre educador/a e educandos/as seja levada, respectivamente, como uma relação entre sujeito do educar e objeto da educação, reproduz-se o que Paulo Freire denomina criticamente de “educação bancária”. Dessa maneira, visto que as biografias são pessoais e de difícil acesso, o/a educador/a, a fim de construir o conhecimento coletivamente, deve participar da atividade explorando e explanando um pouco sua própria biografia. Esta parte do projeto, ao contrário da primeira feita em sala de aula, deverá ser feita em casa na modalidade de trabalho individual. À medida que as primeiras abordagens e tentativas de utilizar a música como uma forma de se ver no mundo forem correspondendo ao planejado pelo docente, os alunos poderão falar de si por meio de um pequeno texto.

REFERÊNCIAS

ADL MC's. Favela Vive 3. In.: *Single*. Rio de Janeiro: Miragem Records, 2018.

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=avbOUVHr0Q>.

Acesso em: 8 dez. 2018.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*.

Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015, p. 43-72.

BOURDIEU, Pierre. O Racismo da Inteligência. *Cahiers Droit Et Liberté*, 1978.

Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/14-bourdieu-o-racismo-da-inteligencia.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2018.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

ROCK, Edi; BROWN, Mano. Negro Drama. In: *Nada como um dia após o outro dia*. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. Faixa 5. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mrAT_xG-opk. Acesso em: 6 dez. 2018.

SILVA, Afrânio *et al.* *Sociologia em movimento*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, v. 12, n. 10, p. 7-11, 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/356>. Acesso em: 4 dez. 2018.

TEPERMAN, Ricardo. *As transformações do Rap no Brasil*. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

UBERTI, Luciane. Intencionalidade Educativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1223-1242, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23420>. Acesso em: 5 dez. 2018.

ANEXO I – Músicas

Favela Vive 3: ADL, Choice, Djonga, Menor do Chapa & Negra Li, 2018.

[DK]

Se tu não para de marra, meu bonde vem e te para

Se tu não abraça o papo, o papo vem e te abraça

Mano, os cana peida de subir de madrugada

Sempre marca operação com a porta da creche lotada
Mais uma mãe revoltada, uma pergunta sem resposta
Como o policial não viu seu uniforme da escola?
Vinícius é atingido com a mochila nas costas
Como é que eu vou gritar que a favela vive agora?
Cocielo fez piada, mas no beco ninguém riu
Tava ensinando racismo pra um público infantil
Troquei o puta que pariu pelo puto que partiu
E vim com o flow caminhoneiro que é pra parar o Brasil
Só meus fiel de fechar, entrego na mão de Deus
Inimigo eu só lamento, tão tudo na minha mão
Não apadrinho mancada, num abraço vacilação
Eu só corro pelo certo, quem não pode errar sou eu
Tão pedindo intervenção em pleno ano de eleição
Será que tu num entendeu como funciona isso até hoje?
O exército subindo pra matar dentro da favela
Mas a cocaína vem da fazenda dos senadores

[Djonga]

De Pedro Cabral a Sérgio Cabral

Gente, vocês deram Red Bull à cobra

Construindo mudanças substanciais

Pedreiro da cena sem te cobrar nem mão de obra, é

Esquerda de lá, direita de cá
E o povo segue firme tomando no centro
Onde a tristeza do abuso é pra maioria
E o prazer de gozar sobra pra 1 %
Um mano meu foi preso roubando manteiga, é
Saiu da tranca, quis assaltar um banco
Daquele tipo de ladrão, pernas pra quem tem
Bala alojada no joelho, hoje te chamam manco
Meu pai me disse: Cuidado com essa pochete e esse cabelo loiro
Meu filho, cê num é branco
Geral vestido igual, mas os canas te olharam diferente, eu só lamento
No banco de trás cê vai sentir o solavanco
Pras patty é só avanço, sola Vans
E as minas aqui da área nem sapato tem
A maioria de barriga cheia, quem dera fosse de comida
E a mãe do filho de um membro do trem
Mas nós sorri quando cai grana
Fumo verde grama, se a de verde gama
Quando o Galo ganha
Ou quando ela diz que o Djonga tem a manha

Eu sei, eu sei
Parece que nós só apanha
Mas no meu lugar se ponha e suponha que
No século 21, a cada 23 minutos morre um jovem negro
E você é negro que nem eu, pretin, ó
Não ficaria preocupado?
Eu sei bem o que cê pensou daí
Rezando não tava, deve ser desocupado
Mas o menó tava voltando do trampo
Disseram que o tiro só foi precipitado
No mais, saudade dos amigo que se foi
P.J.L. pros irmão que tá na tranca

(...)

Negro Drama: Racionais MC's, 2002.

[Edi Rock]

Negro Drama

Entre o sucesso, e a lama,

Dinheiro, problemas,

Invejas, luxo, fama,

Negro drama,
Cabelo crespo,
E a pele escura,
A ferida, a chaga,
À procura da cura,

Negro drama,
Tenta vê,
E não vê nada,
A não ser uma estrela
Longe meio ofuscada,

Sente o drama,
O preço, a cobrança,
No amor, no ódio,
A insana vingança,

Negro drama,
Eu sei quem trama,
E quem tá comigo,
O trauma que eu carrego,
Pra não ser mais um preto fodido,

O drama da cadeia e favela,
Túmulo, sangue,
Sirenes, choros e velas,

Passageiro do Brasil,
São Paulo,
Agonia que sobrevivem,
Em meia zorra e covardias,
Periferias, vielas, cortiços,

Você deve tá pensando,
O que você tem a ver com isso?
Desde o início,
Por ouro e prata,

Olha quem morre,
Então veja você quem mata,
Recebe o mérito, a farda,
Que pratica o mal,

Me ver pobre preso ou morto,

Já é cultural

(...)

[Mano Brown]

Crime, futebol, música, caralho,
Eu também não consegui fugir disso aí,
Eu sou mais um,
Forrest Gump é mato,
Eu prefiro contar uma história real,

Vou contar a minha...

Daria um filme,
Uma negra,
E uma criança nos braços,
Solitária na floresta,
De concreto e aço,

Então veja,
Olha outra vez,
O rosto na multidão,
A multidão é um monstro,
Sem rosto e coração

Hey,
São Paulo,
Terra de arranha-céu,

A garoa rasga a carne,
É a torre de babel,

Família brasileira,
Dois contra o mundo,
Mãe solteira,
De um promissor,
Vagabundo,

Luz,
Câmera e ação,

Gravando a cena vai,
O bastardo,
Mais um filho pardo,
Sem pai,

Hey,

Senhor de engenho,
Eu sei,
Bem quem você é,
Sozinho, cê num guenta,

Sozinho,
Cê num guenta a pé,

Cê disse que era bom,

E as favela ouviu, la

Também tem

Whisky, e Red Bull,

Tênis Nike,

Fuzil,

Admito,

Seus carro é bonito sim,

Eu não sei fazer,

Internet, vídeo-cassete,

Os carro louco,

Atrasado,

Eu tô um pouco sim,

Tô, eu acho,

Só que tem que,

Seu jogo é sujo,

E eu não me encaixo,

Eu sou problema de montão,

De carnaval a carnaval,

Eu vim da selva,

Sou leão,
Sou demais pro seu quintal,

Problema com escola,
Eu tenho mil,
Mil fita,
Inacreditável, mas seu filho me imita,
No meio de vocês,
Ele é o mais esperto,
Ginga e fala gíria,
Gíria não dialeto,

Esse não é mais seu,
Hó,
Subiu,
Entrei pelo seu rádio,
Tomei, cê nem viu,

Nós é isso, ou aquilo,

O que,
Cê não dizia,
Seu filho quer ser preto,
Rá,
Que ironia,

Cola o pôster do 2pac aí,
Que tal,
Que se diz,
Sente o negro drama,
Vai,
Tenta ser feliz,

Hey bacana,
Quem te fez tão bom assim,
O que cê deu?
O que cê faz?
O que cê fez por mim?

Eu recebi seu tic,
Quer dizer kit,
De esgoto a céu aberto,
E parede madeirite,

De vergonha eu não morri,
Eu tô firmão,
Eis-me aqui,

Você não,
Cê não passa,
Quando o mar vermelho abrir,

Eu sou o mano
Homem duro,
Do gueto, Brown,

Obá,

Aquele loco,
Que não pode errar,
Aquele que você odeia,
Amar nesse instante,
Pele parda,
Ouço funk,

E de onde vem,
Os diamante,
Da lama,

Valeu mãe,

Negro drama,
Drama, drama.

(...)

4

Políticas públicas e as desigualdades sociais no Brasil

Guilherme Bertollo¹

Guilherme Niches²

1 Licenciando em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: guilhermebertollo21@gmail.com.

2 Licenciando em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: nichesguilherme@gmail.com.

RESUMO

Existe, no tempo atual, uma emergência em proporcionar, aos mais diversos atores sociais, a reflexão crítica acerca da preocupante desigualdade social que se apresenta no Brasil, tendo em vista, principalmente, a gestão das políticas públicas nacionais, como pode ser exemplificado pelas constantes lutas por reconhecimento de minorias, que militam por igualdade de direitos civis e sociais, pontos essenciais que servem para a discussão acerca da qualidade da democracia do país. Por conseguinte, este plano de trabalho trata de produzir uma interação em sala de aula com um caráter dialogal e democrático, buscando promover a participação política dos participantes, através do incentivo a realização de deliberações em conjunto para moldar a experiência de aprendizagem ao contexto social diverso no qual estão inseridos os educandos.

SOBRE O DEBATE DAS DESIGUALDADES E A NECESSÁRIA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

Os principais elementos do modelo de ensino assumido pelos proponentes do presente trabalho baseiam-se no estudo de importantes obras de autores críticos como Pierre Bourdieu e Paulo Freire, e também da corrente pós-estruturalista, da escola francesa como Michel Foucault. A extensa obra de Foucault pode ser pensada a partir de três conceitos utilizados pelo autor: saber, poder e sujeito. Alinhada à proposição do filósofo francês, prevalece aqui a ideia de que todos os conhecimentos carregam consigo marcas das relações de poder do contexto em que foram cons-

truídos e, portanto, esses saberes também modificam a maneira como os sujeitos veem a si mesmos e o conjunto que definimos como sociedade. De acordo com a leitura da autora Vera Maria Portocarrero (1994, p. 55):

Para Foucault, o conhecimento é uma relação estratégica em que o homem se situa para se constituir como sujeito cognitivo. Daí o caráter perspectivo do conhecimento, isto é, de sua constituição como estratégia de dominação e de luta, segundo a qual só há conhecimento na medida em que se estabelece um confronto, um duelo entre o homem e o objeto. Ao fazê-lo, Foucault nega a possibilidade da neutralidade do conhecimento, afirmando sua parcialidade.

Portanto, acreditando na impossibilidade de uma narrativa neutra da história, Foucault fala da ciência como um discurso soberano que visa a construir uma realidade ordenada e uma população homogênea, disciplinada. Foucault ainda afirma o princípio de heterogeneidade, segundo o qual “a história de uns não é a história de outros” (Foucault, 1976, p. 81), dando como exemplo a existência de uma narrativa histórica das façanhas dos descobridores e, em contrapartida, de uma contra-história, ou uma história dos vencidos. Tendo isso em vista, torna-se necessário possibilitar múltiplas abordagens acerca dos conteúdos que serão tratados no decorrer da aula. Para isso, a realização de debates se apresenta como uma forma de proporcionar experiências de aprendizagem que não subjuguem os saberes obtidos pelos alunos através de interações nos espaços sociais, ao passo que valorizem a realidade do aluno para a produção autônoma de conhecimentos.

Contudo, compreender como se dá, de modo geral, a realidade do aluno e a constituição de suas subjetividades, demanda um esforço por parte do educador para a investigação do que, de fato, se consistiria como relevante para a realização de uma construção acerca daquilo que se pretende abordar. Desse modo, portanto, revela-se de suma importância para a relação que se estabeleceria, entre educador e educando, na produção de temáticas que se inserem na realidade daqueles, os quais são afetados pela situação real, estando inseridos no contexto abordado. A relação dialética, que constitui a escolha de uma tema abstrato com a realidade concreta dos educandos, se estabelece, segundo Freire (1987) “na análise de uma situação codificada, se bem feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto”,³ portanto, na medida que é concedida a oportunidade de debruçar-se teoricamente, de maneira consciente, a um fato que se realiza na realidade do educando, disponibiliza-se também, a possibilidade da compreensão de sua realidade, superando a própria abstração, que se dá em torno da mesma. Assim, a experimentação de abertura às múltiplas histórias e realidades, que se entrelaçam em um conjunto de interações, possibilita, de certo modo, a constituição de diversas outras realidades e, também, seus desdobramentos, então em um âmbito plural e diverso:

Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa sub-unidade epocal, um conjunto de temas geradores, e, noutra, não os mesmos necessariamente. (Freire, 1987, p. 56).

³ A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com seus elementos, em interação; já a descodificação é a análise crítica da situação codificada.

Portanto, desse modo, legitima-se a necessidade da construção de uma prática política que atenda não somente o conhecimento dos educandos, mas também a busca pelo reconhecimento das múltiplas realidades que se inserem no contexto tratado, conforme afirma Corazza:

Que cada temática trabalhada não seja vista por um único olhar e tampouco atribuída de um só sentido. Mas entre no jogo da pluralidade e da diferença, sendo falada de muitos lugares, atribuída de múltiplas e, até mesmo antagônicas, significações, por diferentes discursos. (Corazza, 1997, p. 128).

Assumindo essa perspectiva para tratar sobre a temática das políticas públicas no Brasil, faz-se necessário retomar ao ponto anterior, dando ênfase à questão do biopoder apontada por Foucault, situação na qual o Estado tem a função de purificação da nação, com a gestão da população e a remoção da diversidade, descartando aqueles “que não se encaixam” e excluindo “os sem razão”, sendo estas ações legitimadas por uma razão de Estado, que é construída de acordo com pressupostos cientificistas e racistas da modernidade. Por conseguinte, para Foucault, é através do biopoder que o Estado faz a divisão entre as pessoas que têm direito a viver e aquelas que não o tem, o chamado racismo de Estado. Sendo assim, as minorias, como negros, subalternos, grupos LGBTQ+, dentre outros, estão submetidos ao terror de um destino descartável, experimentando um Estado de exceção, no qual foram os escolhidos para serem “deixados para morrer”, como afirma a ideia de necropoder,⁴ do autor camaronês Achille Mbembe (2016). Esse autor

4 Termo utilizado por Mbembe (2016) em seu artigo “Necropolítica”, que pode ser relacionado com o conceito de biopoder de Foucault. A ideia de necropoder, no entanto, enfatiza o terror moderno e o “devir negro”, resultado do “poder de morte” exercido pelo Estado.

questiona, em relação às políticas públicas, a razão de estado constituída por uma gestão de corpos da população, que assume um caráter, sobretudo, exclusivo, no sentido de deter o poder de dizer quem pode, ou não, ter o direito a ter direitos propostos pelo mesmo. Desse modo, estabelece-se um jogo de relações que se caracteriza pelas formas com as quais os processos classificatórios e desclassificatórios, assumem o sentido de práticas realizadas de uma maneira que não permita transparecer a percepção da brutalidade exercida. Em razão disso, torna-se aparente a sutileza de processos articulados entre si, que disfarçam a lógica arbitrária constituinte, como elabora Bourdieu:

O *numerus clausus* na forma-limite que lhe é atribuída pelas medidas discriminatórias [...] de modo bastante aproximado, aos limites bem definidos; aos princípios de seleção, de inclusão e de exclusão, baseados em uma pluralidade de critérios mais ou menos estreitamente associados entre si e, quase sempre, implícitos, ele cede lugar a uma operação institucionalizada, portanto, consciente e organizada, de segregação e de discriminação. (Bourdieu, 2007, p. 156).

Buscando contextualizar o debate teórico em relação à realidade social brasileira, o texto de Kabengele Munanga (2001), antropólogo e professor brasileiro-congolês, recortado do seu artigo “Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil” representa um ponto de vista em defesa das cotas, apresentando dados que corroboram o cenário preocupante de desigualdade racial no país. Em contrapartida, o texto “Legislação racial sempre tem frutos funestos”, da antropóloga e professora Yvonne Maggie (2012), que se posiciona contra as cotas ra-

ciais, defende a necessidade de destruir a ideia de “raça”, inclusive, utilizando como exemplo a Constituição dos Estados Unidos, que tende a políticas públicas que enfatizem o critério de classe e não o de raça.

Evidencia-se, como assim proposto, a necessidade de afirmar, por meio do diálogo, as múltiplas facetas que a temática escolhida assume perante as realidades imersas nessas relações de poder dispostas no emaranhado social, possibilitando a conscientização crítica de educadores e educandos.

OBJETIVOS

- Explorar os debates acerca da temática das políticas públicas, procurando dar ênfase a sua importância no contexto preocupante das desigualdades sociais no Brasil;
- Enfatizar o caráter histórico das lutas por reconhecimento das minorias, explorando dados e estatísticas sobre analfabetismo, desemprego, taxa de formação no nível superior, trabalho doméstico, evasão escolar, exclusão do mercado de trabalho;
- Promover um ambiente de participação política, valorizando as deliberações do grupo para nortear a realização das experiências pedagógicas;
- Proporcionar um ambiente acolhedor e inclusivo que viabilizasse a possibilidade de uma experiência democrática.

AVALIAÇÃO

A aula é fundamentada essencialmente no exercício da prática a partir da reflexão teórica. Sendo assim, o processo de participação política, de educador e educandos, consistirá em um elemento essencial para tornar possível uma mensuração que possa se enquadrar enquanto método avaliação, buscando, deste modo, estabelecer o diálogo como uma potência (re)construtora do processo educativo. Assim, ficarão valorizadas não somente a participação, verbalizada por cada fala singular, como também a escuta e o ato de compreender empaticamente a múltipla diversidade composta nos discursos presentes, respeitando as diferenças e proporcionando uma experiência democrática.

PLANO DE AULA

Disciplina: Sociologia

Etapa de ensino: Ensino Médio

Súmula: Estudos e reflexões sobre as políticas públicas no contexto brasileiro, destacando a pluralidade das abordagens a respeito das temáticas discutidas do tema proposto.

Conteúdo: Políticas públicas, ações afirmativas, desigualdade social, racismo, minorias, reconhecimento, participação política.

Primeiro momento

A primeira parte da aula consistirá em uma breve exposição oral da temática de políticas públicas, apresentando sua relevância para a construção de uma reflexão sólida a respeito da realidade social e suas possíveis interfaces com outros saberes. Os referenciais teóricos que fundamentam tal exposição estão descritos na seção “Sobre o debate das desigualdades e a necessária participação política” que inicia o presente artigo.

Segundo momento

No segundo momento, será o intento estimular a turma, trazendo dados estatísticos (ANEXO I) e questionamentos acerca da problemática de políticas públicas. Será proposto um debate que partirá da escolha, por parte da própria turma, de alguns subtemas relativos a inclusão de alguns setores minoritários. A partir do contato com o material disponível, o grupo poderá definir uma abordagem do tema central, explorando a possibilidade de desenvolverem reflexões e discussões. Propõe-se, então, que a turma escolha como se dará (ou não) a divisão de grupos.

Terceiro momento

A turma se organizará de acordo com a decisão deliberada coletivamente, para defenderem ou se opuserem aos questionamentos que serão propostos:

- De acordo com a literatura abordada e o material de apoio, qual seu posicionamento quanto às ações afirmativas?
- Situando-se, com base em seus contextos sociais, qual opinião acerca da implementação de tais políticas?

Sobre os subtemas, serão distribuídos materiais pertinentes às minorias afetadas, ou seja, raça, etnia, sexo, gênero, necessidades especiais, imigrantes, e faixa etária — referindo-se às políticas de inclusão, tanto de jovens, quanto idosos, ao mercado de trabalho — dentre outras possibilidades que possam surgir, por parte dos educandos.

Quanto à disposição física da sala, as cadeiras deverão preferencialmente estar dispostas em círculo, incluindo a cadeira do educador. Para o terceiro no momento, no entanto, a mesma disposição se dará de maneira parcial, visto que a turma irá deliberar como realizará a discussão, em grupos ou individualmente, portanto, deixando esta questão em aberto.

REFERÊNCIAS

BOMENY, Helena *et al.* Saber as manhas e a astúcia da política. In: BOMENY, Helena *et al.* *Tempos modernos, tempos de sociologia*. 3. ed., (p. 62-63). São Paulo: Editora do Brasil. São Paulo, 2016. p. 62-63.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-143.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Curso no Collège de France, 28 de janeiro de 1976.

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

MAGGIE, Y. Legislação racial sempre tem frutos funestos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 out. 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/72973-legislacao-racial-sempre-tem-frutos-funestos.shtml>. Acesso em: 5 nov. 2020.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios: Revista do PPGAV – EBA – UFRJ*, n. 32, 2016, p. 123-151. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 29 abr. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil. *Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, 2001, p. 31-43. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/515>. Acesso em: 29 abr. 2021.

PORTOCARRERO, Vera Maria. *Filosofia, História e Sociologia das ciências: abordagens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rnn6q/pdf/portocarrero-9788575414095.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

Anexo I – Textos de apoio para realização desta atividade

LEI DE COTAS

A lei 12.711, conhecida como Lei de Cotas, foi promulgada em 2012 e estabelece que as instituições federais de educação superior e ensino técnico de nível médio reservarão, no mínimo, 50 % de suas vagas para estudantes provenientes de escolas públicas. Essas vagas reservadas devem ser subdivididas: metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a 1,5 salário mínimo. Em ambas as subdivisões, serão reservadas vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, conforme a proporção observada no último Censo Demográfico do IBGE em cada Unidade da Federação.

Apesar de implementar essa regra, em 2015 o Brasil ficou em 116º lugar no *ranking* mundial, com um total de 9,9% de mulheres (51 parlamentares) integrantes da Câmara dos Deputados e 13% (12 senadoras) no Senado. Esses índices mostram que o engajamento de mulheres brasileiras na política está abaixo da média mundial (que chega a 22,1% de mulheres ocupando cadeiras nos parlamentos). Ficamos também abaixo do percentual do Oriente Médio (que é de 16%), região conhecida por negar às mulheres direitos básicos que as brasileiras conquistaram há décadas.

Outra política de cotas adotada no Brasil é a que defende a reserva de vagas nas universidades para negros. O argumento principal é que, durante toda a

história brasileira, os afrodescendentes foram discriminados: inicialmente como escravos e, atualmente, por integrar os grupos mais pobres da população, não tendo as mesmas oportunidades de estudo que os brancos. Os que se opõem às "políticas de cotas" questionam a constitucionalidade dessas ações e a viabilidade de realizar políticas com base no critério de "raça". As reações a esse tema são bons exemplos da diversidade de opiniões entre os Cientistas Sociais. Divergências e controvérsias, ao contrário de enfraquecer o campo de conhecimento das Ciências Sociais, revelam vitalidade na vida em sociedade. Veja a seguir dois textos sobre essa questão, com pontos de vista distintos.

II Argumentos em favor das cotas para a população negra no Brasil

As chamadas políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antirracista. Nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. [...]

As experiências feitas pelos países que convivem com o racismo poderiam servir de inspiração ao Brasil, respeitando as peculiaridades culturais e históricas do racismo à moda nacional. [...]

Vozes eloquentes, estudos acadêmicos qualitativos e quantitativos recentes realizados pelas instituições de pesquisas respeitadíssimas como o IBGE e o IPEA não deixam dúvidas sobre a gravidade gritante da exclusão do negro, isto é, pretos e mestiços na sociedade brasileira. Fazendo um cruzamento sistemático entre a pertencência racial e os indicadores econômicos de renda, emprego, escolaridade, classe social, [...] idade, situação familiar e região ao longo de mais de 70 anos desde 1929, [o pesquisador] Ricardo Henriques [...] chega à conclusão de que "no Brasil, a condição racial constitui um fator de privilégio para brancos e de exclusão e desvantagem para os não brancos. Algumas cifras assustam quem tem preocupação social aguçada e compromisso com a busca de igualdade e qualidade nas sociedades humanas":

- Do total dos universitários, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais.
- Sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros.
- Sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros. [...]

Deduz-se dessa pesquisa que se [...] o ensino básico e fundamental melhorar seus níveis para que os alunos desses níveis de ensino possam competir igualmente no vestibular com os alunos oriundos dos colégios particulares bem abastecidos, os alunos negros levariam cerca de 32 anos para atingir o atual nível dos alunos brancos. Isso supõe que os brancos fiquem parados em suas posições atuais esperando a chegada dos negros, para juntos caminharem no mesmo pé de igualdade. [...]

A questão fundamental que se coloca é como aumentar o contingente negro no ensino universitário e superior de modo geral, tirando-o da situação de 2% em que se encontra depois de 114 anos [dados de 2003] de abolição em relação ao contingente branco que sozinho representa 97% de brasileiros universitários. É justamente na busca de ferramentas e de instrumentos apropriados para acelerar o processo de mudança desse quadro injusto em que se encontra a população negra que se coloca a proposta das cotas, apenas como um instrumento ou caminho entre tantos a serem incrementados. Por que então a cota e não outros instrumentos? Numa sociedade racista, onde os comportamentos racistas difundidos no tecido social e na cultura escapam do controle social, a cota obrigatória se confirma, pela experiência vivida pelos países que a praticaram, como uma garantia de acesso e permanência aos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à "casta" branca da sociedade. O uso deste instrumento seria transitório, esperando o processo de amadurecimento da sociedade global na construção de sua democracia e plena cidadania.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil – Um ponto de vista em defesa de cotas. *Revista Espaço Acadêmico*, ano II, n. 22, mar. 2003. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>. Acesso em: fev. 2016.



Manifestação a favor das cotas para ingresso em universidades públicas, realizada por estudantes em frente à reitoria da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador (BA), 2006.



Manifestação contra a aprovação da Lei de Cotas, São Paulo (SP), 2012.

II Legislação racial sempre tem frutos funestos

Cotas raciais, em minha opinião, são ilegítimas. A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial é uma instituição que desequilibra os princípios democráticos por entronizar a "raça", quando a única maneira de enfrentar o racismo e combatê-lo é destruir a própria ideia de "raça". Continuo advogando que o país é feito de cidadãos com direitos universais sem distinção de "raça", credo, condição social e demais atributos especificados na Constituição de 1988.

Em 2012 o STF decidiu, por unanimidade, a constitucionalidade das cotas raciais. Depois desta resolução, abriu-se a porta para que o país adotasse a "raça" como critério de distribuição de justiça.

O Congresso Nacional aprovou o Estatuto da Igualdade Racial, com a aquiescência de todos os partidos. Este, ao lado da decisão do STF, foi o passo mais radical no sentido de mudar o estatuto legal da nação. Determinaram-se aí cotas raciais em todas as esferas da vida dos cidadãos, que agora são definidos por sua "raça" com direitos diferenciados. Não somos mais brasileiros, legalmente somos negros, brancos ou indígenas.

Segundo os ditames do Estatuto Racial, além da obrigatoriedade das cotas no ensino superior para egressos de escolas públicas com renda inferior a um salário mínimo e meio per capita e para pretos, pardos e indígenas, o governo anuncia que instituirá cotas raciais no serviço público federal, inclusive em cargos comissionados.

Quer ainda, obrigar empresas privadas a adotarem essa política. É absolutamente transparente a intenção de afastar-se dos consagrados princípios democráticos que regulam a vida das nações. Se já é triste ver o país caminhar para a racialização das políticas para o ensino superior, mais triste ainda é ver o povo brasileiro ter de lutar por vagas no mercado de trabalho segundo esse critério. Em nome da luta contra o racismo, estão produzindo uma política de alto risco porque, historicamente, todas as vezes que um Estado legislou com base na "raça", as consequências foram funestas.

Um aspecto estranho de tudo é saber que os EUA – que em muito influenciaram as políticas raciais aqui adotadas – se afastam cada vez mais da preferência racial na adoção de políticas públicas e enfatizam o critério social ou de classe.

Como noticiou o "The New York Times" do dia 13 de outubro, os juízes da Corte Suprema americana estão repensando a constitucionalidade das ações afirmativas.

No caso da estudante Abigail Fisher, que alega ter sido prejudicada no acesso a uma vaga na Universidade do Texas por ser branca, o argumento de seus opositores não é mais a justiça – ou seja, o tratamento desigual para aqueles que tiveram seus direitos negados por muito tempo (os afro-americanos), pedra fundamental da política de ação afirmativa nos EUA. Passados quase 50 anos da instituição das ações afirmativas, a alegação passou a ser a necessidade de intensificar a diversidade nas salas de aula.

Assim, segundo os juízes da Corte Suprema, a verdade é que as ações afirmativas beneficiaram os mais ricos entre os afro-americanos, em detrimento dos pobres tanto brancos quanto negros. Para os juízes, elas contribuíram para o aprofundamento da separação entre os grupos de diferentes "raças", legalmente definidos em função delas.

Por isso, a Suprema Corte americana caminha para adotar critérios de classe no combate às injustiças, e não critérios raciais.

Assim, cego ao debate internacional, marcha célere no sentido inverso, criando leis que dividem os brasileiros. Leis que, em vez de erigir pontes e aproximar as pessoas, trazem no seu bojo o ovo da serpente da discórdia, da luta entre aqueles que se pensavam iguais.

MAGGIE, Yvonne. *Folha de S.Paulo*, 20 out. 2012. Opinião, Tendências/Debates. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaao/72973-legislacao-racial-sempre-tem-frutos-funestos.shtml. Acesso em: abr. 2016. Fornecido pela Folhapress.

Fonte: foto do livro/ arquivo pessoal.

A investigação étnico-racial nos censos

a investigação étnico-racial nos censos

Taxa de analfabetismo em 2016

PNAD CONTÍNUA 2016

Branco

4,2%

Pretos ou pardos

9,9%

Em 2016, 1.835 crianças de 5 a 7 anos trabalhavam

PNAD CONTÍNUA 2016

Branca

35,8%

Pretas ou pardas

63,8%

Rendimento médio de todos os trabalhos

PNAD CONTÍNUA 2017

Branco

R\$ 2814

Pardos

R\$ 1606

Pretos

R\$ 1570

Taxa de desocupação

PNAD CONTÍNUA - 4º TRI 2017

Branco

9,5%

Pardos

14,5%

Pretos

13,6%

2010

população 191 milhões

Branca

47,7%

Preta

7,6%

Parda

43,1%

Amarela

1,1%

Indígena

0,4%



Equivalente a 10 milhões de pessoas

1872

população 10 milhões

Livre

(que definia sua própria cor)

Branca 38,1%

Parda 33,5%

Preta 9,3%

Cabocla 3,9%

(em referência ao indígena)

Escrava

(era classificada pelo seu dono)

Preta 10,4%

Parda 4,8%

1940

população 41 milhões

Branca

63,5%

Preta

14,6%

Outras respostas

(codificadas como pardas)

21,2%

Amarela

0,6%

1950

população 52 milhões

Branca

61,7%

Preta

11,0%

Parda

26,5%

Amarela

0,6%

1960

população 71 milhões

Branca

61,0%

Preta

8,7%

Parda

29,5%

Amarela

0,7%

1980

população 121 milhões

Branca

54,2%

Preta

5,9%

Parda

38,8%

Amarela

0,6%

2000

população 170 milhões

Branca

53,4%

Preta

6,1%

Parda

38,9%

Amarela

0,5%

Indígena

0,4%

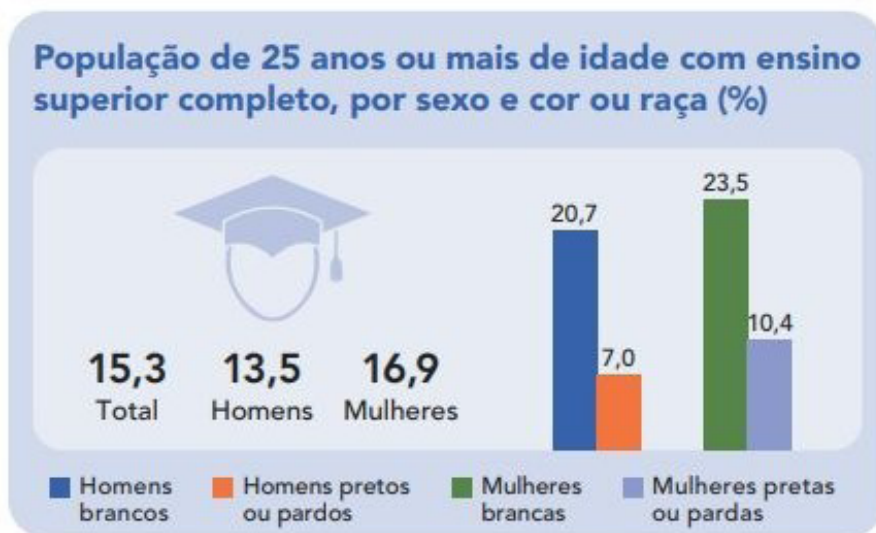
Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>.

POPULAÇÃO RESIDENTE POR TIPO E SEVERIDADE DE DEFICIÊNCIA (milhões de habitantes)



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/16794-pessoas-com-deficiencia-adaptando-espacos-e-atitudes>.

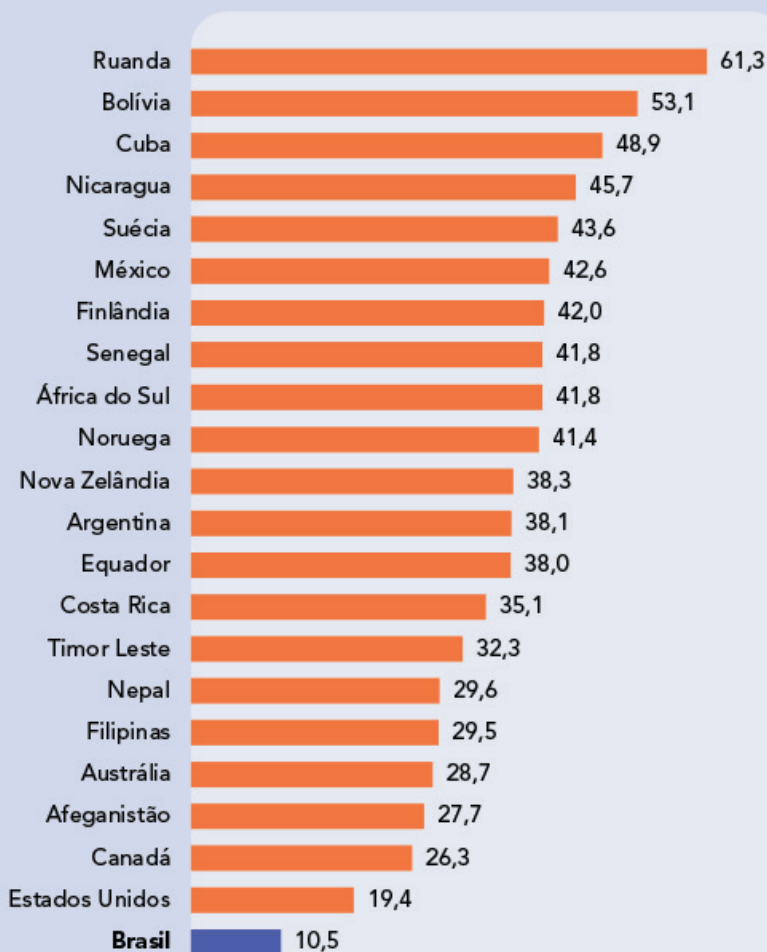


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.



Nota: Em 20 de dezembro de 2017.

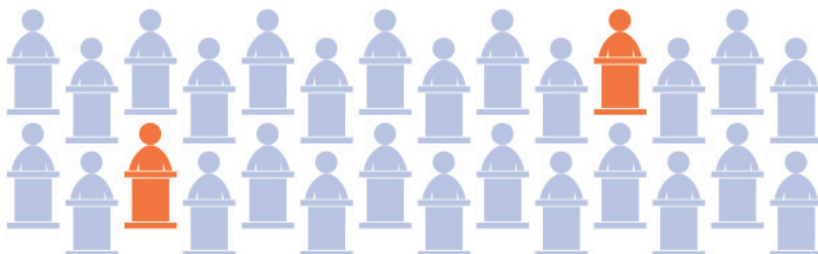
Proporção de parlamentares mulheres em exercício em câmara baixa ou parlamento unicameral, segundo os países selecionados (%)



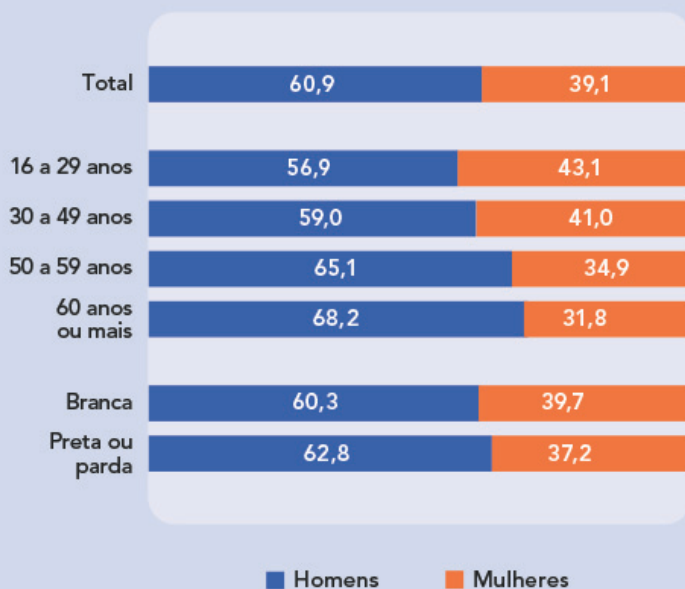
Fonte: Women in national parliaments: situation as of 1st December 2017. Geneva: Inter-Parliamentary Union - IPU, 2017. Disponível em: <<http://archive.ipu.org/wmn-e/arc/classif011217.htm>>. Acesso em: fev. 2018.

Nota: Foram selecionados, além do Brasil, os três países com maior percentual de mulheres ocupando assentos nas câmaras baixas ou parlamentos unicamerais de cada continente, sendo que para o continente americano foram selecionados três países para cada região (América do Norte, América Central e Caribe, América do Sul).

7,1% Participação de mulheres nos cargos ministeriais do governo brasileiro



Cargos gerenciais, por sexo, segundo os grupos de idade e cor ou raça (%)



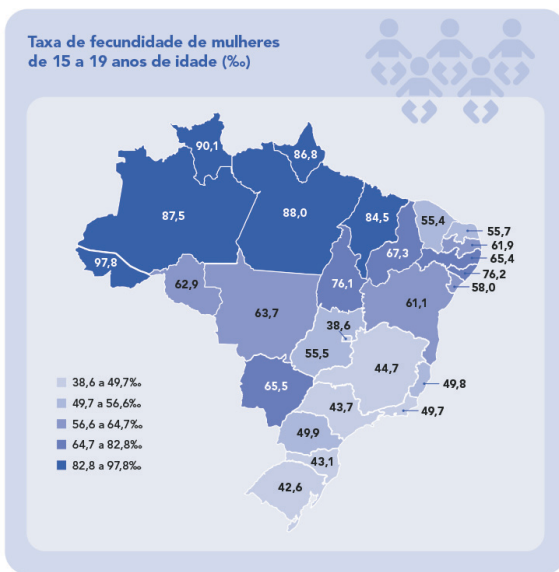
Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.

Nota: Consolidado de primeiras entrevistas.

No Brasil, em 2016, segundo a Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período 2000/2060, Revisão 2013 e a Projeção da população das Unidades da Federação por sexo e idade para o período 2000/2030, Revisão 2013, essa taxa era de 56,0 nascimentos a cada 1 000 mulheres de 15 a 19 anos de idade.

A diferença entre as Grandes Regiões brasileiras merece destaque: Sudeste e Sul possuíam em 2016 taxa de fecundidade adolescente de 45,4 e 45,6, respectivamente, enquanto Centro-Oeste e Nordeste de 55,6 e 64,9, respectivamente. Já na Região Norte, a taxa era de 85,1 nascimentos a cada 1 000 mulheres de 15 a 19 anos de idade. A maior taxa de fecundidade adolescente foi encontrada no Acre (97,8) e a menor no Distrito Federal (38,6).

Diante de todo o exposto, é possível identificar que, ao lado das desigualdades de gênero, as desigualdades raciais e geográficas que afetam as mulheres se colocam como desafios a serem enfrentados para o alcance dos objetivos e metas contemplados pelo CMIG, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e o Consenso de Montevideu sobre População e Desenvolvimento.



Fonte: IBGE, Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade para o Período 2000-2060, Revisão 2013; Projeção da População das Unidades da Federação por Sexo e Idade para o Período 2000-2030, Revisão 2013.

Estruturas econômicas, participação em atividades produtivas e acesso a recursos

Tempo dedicado aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos (horas semanais) 2016

	Homens	Mulheres
Total	10,5	18,1
Branca	10,4	17,7
Preta ou parda	10,6	18,6

Diferença de rendimentos (1)

R\$ 1 764 R\$ 2 306

(1) Rendimento habitual médio mensal de todos os trabalhos.

Educação

População de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo 2016

	Homens	Mulheres
Branca	20,7%	23,5%
Preta ou parda	7,0%	10,4%

Taxa de frequência escolar líquida ajustada no ensino médio (2) 2016

	Homens	Mulheres
Homens	63,2%	
Mulheres		73,5%

(2) Pessoas no nível de ensino adequado à faixa etária.

Saúde e serviços relacionados

Consulta pré-natal com profissional de saúde mulheres de 18 a 49 anos de idade 2013

97,4% atendidas pelo menos 1 vez

93,9% pelo menos 4 vezes

Vida pública e tomada de decisão

Representação política 2017

10,5% dos assentos da câmara dos deputados são ocupados por mulheres

Cargos gerenciais 2016

60,9% ocupados por homens x 39,1% ocupados por mulheres

No mundo, as mulheres ocupavam 23,6% dos assentos

Direitos humanos das mulheres e meninas

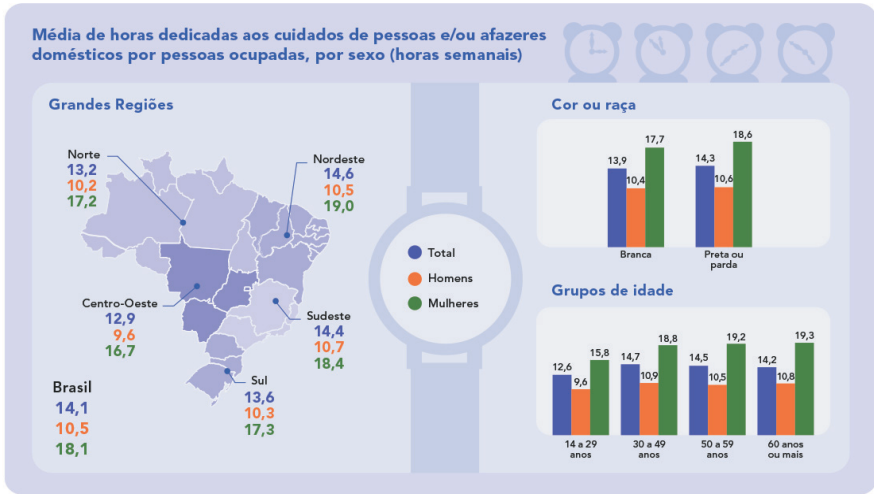
Taxa de fecundidade adolescente (3) 2016

Região	Taxa (%)
Norte	85,1%
Nordeste	64,9%
Centro-Oeste	55,6%
Sudeste	45,4%
Sul	45,6%

(3) Mulheres de 15 a 19 anos de idade.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Média de horas dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos por pessoas ocupadas, por sexo (horas semanais)



Fonte: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf.

5

A voz feminina na obra machadiana: uma nova perspectiva no dia a dia dos alunos

Flávia Santos da Silva¹

Tainara Ribeiro Corrêa²

1 Graduanda em Letras Português-Inglês na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: flaviasilva.07@hotmail.com.

2 Graduanda em Letras Português-Inglês na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: taina.r.correa@gmail.com.

RESUMO

O presente trabalho constitui-se de um projeto a ser desenvolvido na Educação Básica, na área de literatura brasileira, cujo tema é a voz feminina na obra de Machado de Assis, *Dom Casmurro*. O desenvolvimento do projeto de trabalho foi embasado pelos trabalhos de Corazza (1997; 2015) e Louro (1998). Com tal planejamento espera-se desenvolver o pensamento crítico dos alunos e trazer reflexões a respeito do tratamento da mulher em nossa sociedade.

REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA LITERATURA

Atualmente vivemos em uma sociedade que começa a questionar o tratamento e a importância da mulher no corpo social. No âmbito da literatura, vemos a grande opressão e submissão da mulher ao homem por diversos fatores culturais. No entanto, com o passar dos séculos, a mulher busca ocupar seu lugar de direito, tentando se colocar em uma posição de igualdade perante o homem, o que é notável em um meio onde a mulher conquistou direitos suficientes para ter voz, seja no voto, no mercado de trabalho ou em diversas áreas, antigamente apenas ocupadas por homens. Entendemos que o planejamento deva ser responsável por questionar esses fatores cristalizados em nossa sociedade. Com este plano de aula, buscamos a tradução segundo Sandra Mara Corazza: transcrição ou transpoetização, calcadas nas potências dos originais (2015, p. 111). De acordo com Corazza (1997, p. 104) “a prática do planejamento de ensino pode ser reconcebida, pelas escolas críticas de educação de professores,

como uma das estratégias políticas de suas lutas culturais”. Assim, partindo de uma visão pós-estruturalista que insere novas responsabilidades e práticas, a escola vai

levando-nos a significar fortemente a pedagogia como uma prática de produção cultural, não mais implicada apenas na luta de classes, como também em tantas outras lutas, como as de raça, gênero, diferenças sexuais, identidades nacionais, colonialismo, etnia, populismo cultural, textualidade. (Corazza, 1997, p. 105).

Trazendo essa discussão como ponto de partida, é de extrema importância trabalhar com o tema e a representação da mulher dentro da sala de aula. Acreditamos que o reconhecimento das meninas em diversas atividades muitas vezes não ganha o mesmo destaque que dos meninos, ainda mais quando as atividades envolvem lógica e reconhecimento social. Conforme Guacira Lopes Louro,

Tal ‘naturalidade’ tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. (Louro, 1997, p. 60).

À vista disso, nossa comunidade trata como comum as diferenças entre os dois gêneros, tirando o sexo intitulado como frágil de diversos direitos. Essa diminuição da mulher acaba levando sempre a uma culpabilidade automática de nosso coletivo, vista desde cedo e muitas vezes esti-

mulhada e desenvolvida na escola. Esse tema se mostra presente nas aulas de literaturas, nas quais há uma distinção misógina entre aquilo que seria literatura de mulher, com enredos que abordam romances, e literatura masculina, sempre com temas mais científicos ou políticos considerados mais inteligentes. É diante dessa distinção que elegemos as aulas de literatura como um espaço de desconstrução, onde é dada voz às mulheres e suas representações. É de extrema importância, portanto, trazer ao debate personagens femininas da literatura nacional e internacional, com o intuito de mostrar que a mulher, sendo ela a personagem ficcional ou a colega de sala de aula, possuem poder, voz e relevância em nossas histórias.

Desta forma, caminhando junto a nossa comunidade, é fundamental discutir uma das maiores obras brasileira em um novo ponto de vista, que vai contra a ideia ainda sustentada por muitos que possuem uma visão machista de que Capitu seja uma mulher adúltera, mesmo quando não há evidências suficientes para tal afirmação na obra. A produção de Machado de Assis, *Dom Casmurro*, nos proporciona vários lados e formas de trabalhar o caráter e a representação da mulher na literatura brasileira. Sendo ainda uma obra utilizada em provas de vestibular, conciliar os assuntos não é apenas uma forma agradável de produzir conteúdo, mas também essencial. Além de deixar os alunos familiarizados com o tema da narrativa, de grande sucesso mundial, queremos trazer todo um contexto histórico, no qual a obra passa de um simples romance de traição, a uma trama confusa e suspeita, narrada por um homem suspeito.

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é ressaltar e dar força a essas novas mudanças em nossa sociedade, onde as mulheres estão tendo mais voz e mais liberdade para gritar os seus direitos. Com isso, daremos um impulso para os estudantes criticarem e verem que nem tudo é como foi proposto ou contado, tanto em filmes e livros como na vida real. Pensando sempre em despertar um olhar crítico nos alunos, também queremos mostrar as injustiças e desigualdade vivida pelas mulheres em um contexto extremamente machista e patriarcal.

Este plano de aula pretende utilizar práticas que incluam entretenimento, não só para chamar a atenção dos alunos como também para fazer com que eles produzam reflexão sobre seu conteúdo consumido. Esse tipo de atividade produz o exercício de questionamento, para que, futuramente, os indivíduos tenham um olhar mais atento a respeito de qualquer perspectiva exposta.

As discussões levantadas em sala de aula têm outro papel fundamental, sendo de extrema relevância que todos participem, para desenvolvimento da oralidade e do englobamento do aluno. Neste contexto proposto em aula, ele terá voz e é esperado que se sinta confortável falando e expondo suas ideias. Dessa forma, o indivíduo se sente mais livre para falar e questionar tudo a sua volta, vendo sua opinião valorizada e possuindo um espaço para manifestar suas convicções.

Não descartaremos, assim, a produção de conteúdo, sendo ele mais descontraído e diferente do método tradicional. De forma manual, a atividade final tem o propósito de ver as diversas possibilidades que a

literatura nos oferece de montar e contar histórias. Despertando o interesse dos alunos pela leitura, não esqueceremos da posição da mulher em tudo isso, pois, recriando histórias, os alunos serão guiados para um enquadramento diferenciado. As personagens de suas novas histórias e concepções podem ser tudo que elas quiserem, inclusive heroínas e não mais só princesas, ou donzelas em perigo.

Todas essas dinâmicas fortalecem o intuito de trazer para os estudantes novos horizontes das diferentes áreas que serão trabalhadas e aprofundadas. A unidade didática proposta, será apresentada para a turma como uma aula pós-leitura, pensando em alunos com uma interpretação já formada a respeito do livro *Dom Casmurro*. A desconstrução da narrativa é um importante passo para enxergar, sobretudo, as personagens mulheres e seus papéis. Ao discutirmos a importância da personagem Capitu, queremos, também, questionar a importância das mulheres presentes no cotidiano dos alunos, e, que, muitas vezes, são silenciadas e reduzidas a um posicionamento inferior ao do homem. Ao final da aula, queremos que os alunos sejam capazes de identificar, não apenas a personagem Capitu como vítima de uma sociedade patriarcal que dá mais voz ao homem, mas sim todas as mulheres que todos os dias ainda sofrem opressão. Com isso, esperamos estar contribuindo para uma sociedade mais igualitária e crítica.

AVALIAÇÃO

Para avaliar a nossa aula, observamos o posicionamento e os argumentos dos alunos; nosso maior objetivo é que eles esboquem de maneira crítica seus argumentos e participem da aula de maneira ativa. Nosso olhar se voltará para o despertar de reflexões dos alunos, mesmo com ideias e posicionamentos diferentes do esperado, vamos considerar a participação e recepção da tarefa. Fazer o estudante questionar e debater algo já é de grande valor para nós, assim como a integração dos mesmos, que carrega uma função de debates e pensamento não apenas individual mas coletivo, ouvindo e discutindo a opinião um do outro. Não esquecendo do entretenimento, esperamos um trabalho descontraído e divertido tanto para nós quanto para os alunos, afastando-se da ideia de que conversar e divergir opiniões é um aspecto negativo em uma sociedade passiva.

PLANO DE AULA

Número de aulas necessárias: uma aula de 1h30min (dois períodos de 45min)

Etapas de ensino: 2º Ano - Ensino Médio

Disciplina: Literatura

Primeiro momento: *Slides*

Será apresentada aos alunos uma seleção de imagens conforme Anexo I. Todas as imagens foram retiradas de adaptações cinematográficas de livros e de ilustrações de obras literárias. Cada *slide* conterá apenas uma imagem de uma personagem feminina. A partir desses, os alunos serão indagados em relação às personagens apresentadas. Nosso objetivo é provocar os alunos em relação aos papéis femininos, e como esses são retratados no cinema e na literatura. Do mesmo modo, colocaremos imagens da adaptação *Capitu* (2008).³ O objetivo é discutirmos as personagens e seus papéis na história, assim como compará-las a figuras familiares dos alunos (mães, avós, tias, namoradas, colegas etc.). A cada slide, as perguntas (a), (b), e (c) são feitas. Depois de mostrar todos os slides, é feita a pergunta (d).

- a) Quem é?
- b) Ela é protagonista?
- c) De que modo essa personagem influencia no enredo da história da qual pertence?
- d) E as mulheres do nosso dia a dia? Mãe... Avó... São importantes em nossa vida? Por quê?

³ *Capitu* é uma minissérie brasileira produzida pela Rede Globo e exibida entre 9 e 13 de dezembro de 2008, em 5 capítulos. Dirigida por Luiz Fernando Carvalho, roteiro de Euclides Marinho e Luiz Fernando Carvalho. Personagens principais protagonizados por Maria Fernanda Cândido (Capitolina Pádua), Michel Melamed (Bento de Albuquerque Santiago) e Pierre Baitelli (Ezequiel de Sousa Escobar).

Segundo momento: Vídeo

As professoras apresentam a introdução do vídeo *Um Apólogo*, de 1939, na qual há uma breve biografia de Machado de Assis.⁴ A partir disso, é questionado:

- a) O que mais chamou atenção?
- b) Quais e como são descritas as obras de Machado?
- c) Alguma coisa na descrição de *Dom Casmurro* chamou a atenção? Por quê?

O foco dessa discussão é a descrição da personagem Capitu que é feita no vídeo de 1939. No vídeo, a personagem é descrita como alguém que atenta e atormenta o acanhado Bentinho.

Terceiro momento: leitura e discussão

As professoras apresentam uma versão da história infantil “Chapeuzinho Vermelho” (Anexo II). Nessa versão, o lobo conta seu lado da história, no qual ele é a vítima da situação. Após a leitura em voz alta, as professoras se responsabilizam por traçar, junto aos alunos, comparações com *Dom Casmurro*. O intuito da tarefa é mostrar para os alunos que em todas as histórias há dois lados da moeda. A comparação a ser feita é:

- a) Em cada versão, é exposto o ponto de vista de um narrador em especial (Casmurro e Lobo), mas que essa não é necessariamente a verdade, ou a versão mais fiel à realidade.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TLMhPpoBEwM>. A biografia aparece de 1:16 até 4:05.

Quarto momento: proposta de atividade

As professoras solicitam aos alunos para que, em trios, os alunos produzam uma sinopse de *Dom Casmurro*. Essa sinopse, no entanto, deve apresentar uma nova versão da história. Os alunos elegem de qual modo querem contar a mesma história, mas com um elemento novo. Por exemplo, no lugar de um relacionamento heterossexual colocarem um relacionamento homossexual; mudando o gênero do narrador ou colocando a Capitu como narradora no lugar do Casmurro etc.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

CORAZZA, S. M. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). *Pro-posições*, v. 26, n. 1 (76), p. 105-122, Jan./Abril 2015.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

Anexo I – Seleção de imagens para os *slides*

a) Isabella Swan (Crepúsculo)



Fonte: Google Imagens

b) Hermione Granger (Harry Potter)



Fonte: Google Imagens

c) Daenerys (Game of Thrones)



Fonte: Google Imagens

d) Katniss (Hunger Games)



Fonte: Google Imagens

e) Mulher Maravilha (Wonder Woman)



Fonte: Google Imagens

f) Lucíola



Fonte: Google Imagens

g) Iracema



Fonte: Google Imagens

h) Capitu (Adaptação Capitu)



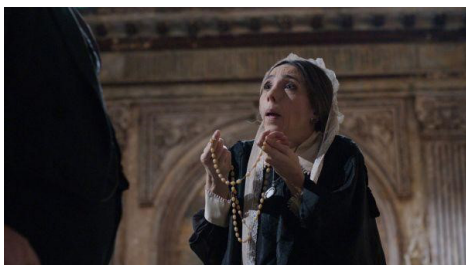
Fonte: Google Imagens

i) Dona Glória (Adaptação Capitu)



Fonte: Google Imagens

j) Prima Justina (Adaptação Capitu)



Fonte: Google Imagens

Anexo II – História: Chapeuzinho vermelho pelo olhar do lobo

A História de Chapeuzinho Vermelho (na versão do Lobo)

Esta história será contada de uma maneira não tradicional.

Certa manhã, estava eu passeando pela minha casa – sim, porque eu não sei se vocês sabem, mas a floresta é a minha casa – e, de repente, deparei com uma visão terrível.

Vi uma menina vestida com uma roupa vermelha horrorosa, com um chapéu vermelho igualmente horroroso, carregando uma cesta cheia de produtos embalados com material plástico, que leva milhares de anos para se desintegrar na natureza.

Imaginei que ela fosse fazer um piquenique ou coisa parecida e pensei: não posso permitir que ela deixe aquele material jogado pela mata. Ela vai sujar a minha casa e dos meus companheiros de floresta.

Vou tentar preveni-la dos cuidados ecológicos fundamentais. Por outro lado, que descuidados são esses humanos: deixar uma menina tão pequena passear pela floresta desse jeito, correndo o perigo de ser apanhada por algum predador (dentre os quais eu me incluo).

Como eu estava com o apetite devidamente saciado resolvi, sem segundas intenções, falar com a menina e induzi-la a sair da floresta pelo mesmo caminho por onde entrou. Isto seria melhor para todos... e assim o fiz, mas, assim que me deparei com a menina, ela foi logo gritando feito uma louca e me batendo com a cesta que tinha na mão; nem sequer me ouviu, não me deu oportunidade para falar o que eu queria e explicar o

motivo da nossa conversa. Só repetia várias vezes que eu não iria comer o lanche que ela havia preparado para a sua vovozinha, que eu era horrível, que isso e aquilo. Logo vi que não conseguiria atingir o meu intento. Mas... ela é só uma menina... e assim pensando, resolvi perdoá-la.

Apesar de ter ficado furioso com ela num primeiro instante, resolvi procurar por uma velhinha que, algum tempo antes, havia construído uma casinha de madeira perto do rio. Na época, todos nós aqui da floresta havíamos ficado furiosos com ela, pois derrubou nossas árvores e, assim, destruiu a casa de muitos de nossos companheiros animais para construir aquela casa horrenda, mas, devido à avançada idade, resolvemos relevar e deixá-la ficar. Só podia ser ela a vovozinha daquela menina tão mal-educada.

Segui por atalhos que só nós, moradores da floresta, conhecemos e, assim, cheguei na casa da velhinha bem antes da sua neta. Segui um caminho muito longo para alertar a senhora dos males que ela e a sua neta poderiam provocar no nosso ecossistema, mas ela também não me deu a menor oportunidade de me pronunciar; foi logo me batendo e fazendo um escândalo tremendo, muito barulho, muita gritaria, virou-se e pegou uma velha espingarda, certamente com a intenção de matar-me. Não tive outra alternativa, senão comer a velha senhora.

Minutos depois, a menina acabou chegando na casa da sua avó. Sabendo que ela iria provocar novo escândalo, resolvi me disfarçar e, assim, vesti algumas roupas da tal velhinha e tentei me fazer passar por ela, deitado em seu leito.

Quando ela chegou, tentei dissuadi-la de ir embora o quanto antes, mas a menina novamente começou a me insultar dizendo: que nariz grande e horrível você tem... que orelhas estranhas você tem... que olhos caídos e remelentos você tem... Eu procurei responder a todas as perguntas com ternura, mas para tudo há um limite, e minha paciência já estava em ponto de se esgotar, quando tirei o disfarce.

Diante dos gritos da menina, e temendo a aproximação de caçadores que sempre afluíam ao local, não tive alternativa senão comê-la também.

Meu temor, no entanto, se concretizou: um caçador me encontrou e, antes mesmo que eu começasse a me explicar, atirou impiedosamente e me acertou... agora, cá estou eu, com a barriga aberta, moribundo, e vocês ainda estão vibrando com isto, ensinando suas crianças que o malvado dessa história sou eu... isso é muito injusto, muito injusto.

[Fonte: Adaptado de Antunes, 10 Histórias Exemplos (2004)]

Fonte: História - Chapeuzinho vermelho pelo olhar do lobo.
Disponível em: <https://bit.ly/3p7x3DB>
Acesso em: 24 out. 2019.

6

Compreensão crítica de textos jornalísticos aplicados à realidade do aluno

Camila Flores Copetti¹

Rafaeli Bianca Miorando²

1 Graduanda em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: camila.copetti@ufrgs.br.

2 Graduanda em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: rafa_miorando@hotmail.com.

RESUMO

O presente projeto tem por objetivo encontrar nas qualidades discursivas uma ferramenta que possa ajudar alunos a terem uma compreensão mais crítica de textos. Ressalta-se que não se está a falar de qualquer texto, mas, sim, de registros que fazem parte da realidade dos alunos e cidadãos, como textos jornalísticos, para que possam ser capazes de agir criticamente, a partir do conhecimento e compreensão, com a realidade ao seu redor. Para tal, serão realizadas aulas teórico-práticas sobre as qualidades discursivas, com a utilização de textos jornalísticos que retratem a realidade que rodeia os alunos. Os resultados esperados, que só poderão ser obtidos a partir da aplicação do projeto, são de que, após as aulas teóricas e da prática com textos reais, os alunos sejam capazes de analisar mais criticamente e conscientemente o que leem.

LÍNGUA PORTUGUESA: COMPREENSÃO CRÍTICA TEXTUAL POR MEIO DAS QUALIDADES DISCURSIVAS

Para darmos início à discussão, podemos dizer que “um texto, qualquer texto, é sempre tecido de muitas vozes” (Guy; Zilles, 2006, p. 39). Com isso, é fácil pensar que, se qualquer texto é tecido de muitas vozes, deveríamos ser cidadãos capazes de compreender tais vozes ao nos depararmos com um texto que circula em nosso dia a dia. Esse vem a ser nosso principal problema. Por que ainda temos tantos alunos, jovens e crianças, alfabetizados no Brasil que não conseguem interpretar um texto para

além das palavras gramaticais? Por que a compreensão textual por parte dos alunos ainda é tão confusa ao ponto de não conseguirem destacar as informações básicas neles contidas? Seriam os textos munidos de características facilitadoras das informações neles presentes?

Os objetivos de Língua Portuguesa salientam a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender os textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem, busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. (Brasil, 1998, p. 32).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs; Brasil, 1998), compreender e formular textos [compreensíveis] são habilidades necessárias aos alunos para que eles possam não só conviver em sociedade como também refletir sobre este convívio de forma a serem agentes ativos e capazes de efetuar mudanças. Porém, como já explicitamos, ainda há muitos alunos — inclusive nos anos finais do ensino — que demonstram dificuldade para interpretar textos dos mais variados tipos e que, aliás, quando tentam ingressar no ensino superior por meio do ENEM, por exemplo, enfrentam grandes dificuldades em questões de interpretação textual. Essa dificuldade pode ocorrer por efeito de variados motivos, dentre os quais nós destacamos a não utilização durante a fase escolar de um conteúdo relevante para a interpretação e a produção textual críticas. Para buscar uma maneira de solucionar, ou ao menos buscar intervenções para mudar, essa situação a partir do uso de diferentes formas de linguagem, somos levadas a pensar nas qualidades discursivas.

São quatro as qualidades discursivas de que falamos, e utilizaremos a definição dada por Paulo Coimbra Guedes (2009) no seu livro *Da redação à produção textual*, para explicitar o funcionamento de cada uma delas, que são a Unidade Temática, Concretude, Objetividade e Questionamento. Segundo Guedes, a busca da qualidade textual incide sobre a qualidade discursiva, isto é, ao apresentarmos aos alunos e ao propormos a eles a construção mais adequada para o que se quer dizer dentro do texto de forma organizada e transparente, a qualidade da produção do próprio texto trará melhores resultados na propagação dos sentidos e das ideias originais do autor, tendo o texto uma qualidade de discurso:

Tratar de tudo um pouco equivale a tratar de tudo um muito pouco, do que resulta não um texto mas uma lista quase sempre desordenada de pequenos dados, que não chegarão a compor um todo. É a proposição e a tentativa de delimitação de um tema e a identificação de suas partes componentes e das relações que essas partes mantêm entre si que torna interessante tanto uma conversa quanto um texto. Sem a composição de um todo, sem a tentativa de estabelecer uma ordem para as coisas não há interlocução, pois o ouvinte ou leitor não vai poder confrontar a ordem proposta com aquela que ele construiu para si para encetar o diálogo. Chamemos a essa qualidade unidade temática. É preciso que o texto guarde a unidade temática, porque se escreve para dizer alguma coisa do interesse do leitor e não para dizer qualquer coisa ou várias coisas sem relação entre si. A unidade temática dá ao leitor uma chave e um rumo que o oriente no trabalho de atribuir sentido a cada uma das palavras que lê e de estabelecer uma relação entre elas. Mudanças sucessivas de assunto

obrigam o leitor a ir construindo sucessivas hipóteses sobre qual seria, afinal, o tema do texto, pois é esse seu procedimento habitual. Essas sucessivas frustrações de suas hipóteses tornam muito penoso o trabalho. (Guedes, 2009, p. 59).

A concretude garante que a mensagem seja expressa com precisão para que não restem dúvidas no leitor a respeito dos sentidos e valores que o autor atribuiu aos recursos expressivos com que a constituiu:

A redação escolar tem como uma de suas características a imprecisão de sentido principalmente pelo lugar-comum e pelo uso de noções confusas e expressões vagas e genéricas; por isso, é dependente do leitor para produzir sentido, pois só tem o sentido que o leitor atribuir a ela. (Guedes, 2009, p. 59).

A objetividade é necessária para o leitor compreender o texto. É preciso colocar diante dele, tirando de dentro do autor, os dados necessários para que a mensagem fique clara: “Texto objetivo é o que dá ao leitor todos os dados necessários para o entendimento do que quer dizer a partir de uma avaliação que o autor faz sobre o conhecimento prévio que o leitor deve ter a respeito do assunto em questão” (Guedes, 2009, p. 59).

O questionamento envolve o leitor, mobiliza suas energias intelectuais, convoca-o a participar da solução ou, pelo menos, do equacionamento do problema que o texto lhe apresenta: “Até mesmo as conversas mais interessantes de que participamos são aquelas em que falamos do que nos desafia e desacomoda” (Guedes, 2009, p. 60).

Como aplicar isso então a fim de exercitar a interpretação textual como leitores dos alunos? Existe um ditado que diz que bons leitores são bons escritores, então porque não bons escritores, que saibam aplicar

as qualidades discursivas em seus textos, que exercitem essa prática, não podem se tornar bons leitores que saibam identificar as intenções do autor e ser críticos com o que leem?

Dessa maneira, conversando com o texto de Corazza (1997), sobre planejamento, queremos incluir o ensino das qualidades discursivas em sala de aula a partir de um planejamento que vai além do simples passo a passo do andamento da aula. Como diz a autora, “propor um planejamento é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural” (Corazza, 1997, p. 124) e, para nós, com esse conteúdo e nesse cenário, é “produzir” um cidadão capaz de ser crítico com as notícias do mundo a sua volta, e além disso, alguém que tenha certeza de suas ideias e certeza de como chegou a formá-las.

É imprescindível que os alunos sejam capazes da compreensão crítica de texto, visto que vivemos em uma sociedade que exige de nós análises e posicionamentos sobre diversos assuntos, como política, cultura, educação, pois “o texto é um fenômeno multifacetado, que pode fazer sentido de distintas maneiras, na interação oral e na escrita, e ser explorado de diferentes pontos de vista e ângulos” (Rottava; Naujorks, 2018, p. 138).

Assim, como futuras professoras, vemos a necessidade de explorar as maneiras de ensinar ou fazer pensar a compreensão textual, com uma proposta de aula que não é comumente trabalhada nas salas de aula das escolas públicas. Quando Tyler (*apud* Lopes; Macedo, 2011, p. 43-69) cita suas questões centrais para o planejamento de um currículo, ele pergunta quais objetivos educacionais deve a escola procurar alcançar e como se pode avaliar a eficácia de experiências de aprendizagem (frisamos apenas estas duas questões). Tentamos, de certa forma, responder estes questio-

namentos ao propor o ensino de um conteúdo diferente com um objetivo simples, mas que bem trabalhado pode ser gerador de muitos frutos nas experiências individuais dos alunos, frutos estes que servirão também como avaliação da experiência de aprendizagem: quanto mais impacto houver para os alunos, melhor a eficácia, pois a mudança — ou maior criticidade — de visão de mundo ao seu redor é o objetivo esperado. Afinal, é a construção do indivíduo-ator social que indica a eficácia do trabalho do professor como formador de cidadãos.

JUSTIFICATIVA

No Brasil, vemos e convivemos diariamente com pessoas que têm dificuldades para compreender textos que circulam comumente, como jornais, revistas, reportagens na internet etc. Assim, identificamos um problema que pode ter suas origens tanto na estrutura escrita de tais textos, como no déficit de compreensão do leitor. O presente trabalho visa buscar a maneira como, ao utilizar as qualidades discursivas do texto, podemos formar cidadãos dentro de uma escola que estejam preparados para lidar com situações que envolvam interpretação textual em suas vidas. Isso significa que as quatro qualidades discursivas devem encontrar espaço na sala de aula das escolas, a fim de se fazer caminho para a mais fácil compreensão textual dos alunos e cidadãos sendo formados.

OBJETIVOS

O conteúdo abordado no projeto são as qualidades discursivas do texto, sendo elas Unidade Temática, Concretude, Objetividade e Questionamento. Pretende-se fazer delas caminho para o tema, a compreensão crítica de textos jornalísticos aplicados à realidade do aluno. Tem-se como objetivo maior, fazer com que, a partir das qualidades, os alunos sejam capazes de compreender com maior precisão e habilidade qualquer texto com que tenham contato dentro de sua realidade. Dessa maneira, espera-se formar cidadãos que saibam ser críticos com notícias e acontecimentos do mundo ao seu redor.

AVALIAÇÃO DO PROJETO

A avaliação do nosso projeto segue o raciocínio de que a habilidade desenvolvida pelo aluno ao longo da aula, e demonstrada ao final pela escrita de uma resenha crítica, é o objetivo central. O aluno não utilizará apenas as qualidades discursivas vistas em aula, ele também fará uso da criticidade desenvolvida ao longo das discussões, desta forma, ele poderá criar o seu posicionamento a respeito da questão, tendo assim um desenvolvimento de visão de seu mundo. A habilidade de utilizar elementos discursivos a fim de defender um ponto de vista é o que esperamos ao final da aula, o modo como o aluno vai discorrer sobre o tema a partir de sua opinião crítica servirá como avaliação do projeto: se for uma resenha coerente de acordo com as qualidades e defender um ponto de vista, então o projeto alcançou seu objetivo e será bem ava-

liado; por outro lado, se a resenha demonstrar utilização tangencial às qualidades e pouco valor discursivo de ponto de vista (falta de clareza de posicionamento), então o projeto será avaliado negativamente, havendo a necessidade de retomada dos possíveis pontos causadores de dificuldades para os alunos.

PLANO DE AULA

Faixa etária/escolar da aula

Propomos que o conteúdo de qualidades discursivas possa ser tratado com alunos do 9º ano do ensino fundamental, pois é necessário que os alunos já conheçam o gênero jornalístico que utilizaremos como meio de aplicar as qualidades. Além disso, por este ser o ano anterior de entrada ao ensino médio, é o momento no qual eles geralmente praticam mais a produção textual. Utilizar as qualidades discursivas neste ano escolar é importante porque permite aos alunos maiores habilidades de compreensão de leitura e de precisão escrita, podendo identificar itens básicos e necessários de argumentação dos textos, sabendo se as ideias neles propostas fazem sentido dentro de um contexto maior.

OBJETIVOS DA AULA

Tratar deste conteúdo relacionando-o a um gênero textual tão lido cotidianamente com alunos de cerca de 14-15 anos é necessário para sua formação crítica, ainda mais em tempos de propagação de notícias falsas e de notícias sensacionalistas, porque a criticidade é necessária

para a formação de um bom leitor do mundo, que compreenda não só as palavras mas também todo o contexto e o pretexto que permitem a escrita dessas palavras. Buscamos a formação crítica dos alunos a partir das qualidades discursivas porque este é um conteúdo capaz de expressar a complexidade e a maleabilidade da língua, a capacidade que os falantes da nossa língua têm de dizerem coisas ao mesmo tempo em que dizem outras e como esse jogo de palavras influencia os ouvintes/leitores. O poder que as pessoas podem exercer usando a língua como instrumento é evidenciado na organização dos textos e como as qualidades textuais possuem, conseqüentemente, qualidades discursivas (no sentido próprio do discurso).

CONTEÚDO DA AULA

Com o objetivo de tratar das qualidades discursivas utilizando textos de gênero jornalístico para a compreensão crítica do aluno sobre sua realidade, optamos por tratar do assunto explorando a temática da cultura, pois aparentemente é um tema que não gera muita polêmica entre os alunos, mas, à medida em que a diversidade de opiniões é tratada, o tema ganha mais profundidade justamente por essa divergência. Visamos fazer uma aula que seguisse uma linha de raciocínio do mais geral para o mais específico, começando com a leitura de textos de diversas fontes e a conseqüente discussão sobre esses textos com a turma, tendo nessa discussão um questionamento sobre o que torna os sintagmas importantes na enunciação; em seguida, falaríamos para a turma o que são as qualidades discursivas e como elas são importantes

nos textos, fazendo uma releitura destes; e, por fim, leríamos mais um texto com a turma, com o fim de propor uma atividade de produção textual utilizando as qualidades discursivas.

TEMPO DA AULA

São necessárias três aulas, com, ao menos, dois períodos de 50 minutos cada, para que todas as atividades sejam contempladas de maneira satisfatória.

LOCAL DA AULA

Sala de aula disponível para a turma.

Recursos materiais necessários.

TEXTOS JORNALÍSTICOS UTILIZADOS:

Cultura. Fonte: Mundo Educação, BOL (ANEXO I).

Afinal, qual é a diferença entre grafite e pichação? Fonte: Vestibular, UOL (ANEXO II).

PLANEJAMENTO

Atividades

1. Ler o primeiro texto (Cultura) e fazer uma discussão geral acerca do assunto que ele trata. Instigar os alunos a pensarem sobre o que estão lendo.
2. Após essa discussão, expor e explicar o que são as qualidades discursivas.
3. Após esse momento, voltar para o primeiro texto já lido e discutido, a fim de, então, identificar as qualidades discursivas nele presentes. Fazer isso individualmente, e após terminado, trazer os pontos observados por cada aluno/a para a discussão do grupo e comparação.
4. Iniciar a leitura do próximo texto, mais complexo. Fazer uma leitura em grupo e discussão sobre o assunto, para que todos estejam em sintonia quanto ao assunto tratado no texto. Em seguida, cada um individualmente deve identificar as qualidades discursivas no texto, repetindo a dinâmica anterior, seguida da discussão em grupo sobre o que foi encontrado.
5. Finalizar o conteúdo das qualidades discursivas a partir de uma atividade. Fazer um comentário/resenha crítica sobre o último texto lido, fazendo uso das qualidades discursivas agora em posição de escritor.

TEMPO PARA AS ATIVIDADES

1 e 2: Uma aula com 2 períodos de 50min.

3 e 4: Uma aula com 2 períodos de 50min.

5: Uma aula com 2 períodos de 50 min.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, p. 103-143. 1997.

GUY, Gregory R.; ZILLES, Ana M. S. O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística. *Revista Calidoscópio*, v. 4, n. 1, p. 39-50, jan.-abr. 2006.

GUEDES, Paulo. *Da redação à produção textual*. O ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

ROTTAVA, Lúcia; NAUJORKS, Jane. O texto como elemento integrador da leitura, da escrita e da análise linguística: elementos orientadores em projetos Pibid Língua Portuguesa UFRGS. In: *Pibid em movimento: Trânsitos e mixagens na formação inicial e continuada da docência*. São Leopoldo: Editora Oikos, 2018. p. 137-149.

ANEXO I

Texto 1: *Cultura*, por Lucas Oliveira Rodrigues, em *Sociologia, Mundo Educação, BOL*.

A cultura é parte do que somos, nela está o que regula nossa convivência e nossa comunicação em sociedade.

Ao tratar do conceito de cultura, a sociologia se ocupa em entender os aspectos aprendidos que o ser humano, em contato social, adquire ao longo de sua convivência. Esses aspectos, compartilhados entre os indivíduos que fazem parte deste grupo de convívio específico, refletem especificamente a realidade social desses sujeitos. Características como a linguagem, modo de se vestir em ocasiões específicas são algumas características que podem ser determinadas por uma cultura que acaba por ter como função possibilitar a cooperação e a comunicação entre aqueles que dela fazem parte.

A cultura possui tanto aspectos tangíveis – objetos ou símbolos que fazem parte do seu contexto – quanto intangíveis – ideias, normas que regulam o comportamento, formas de religiosidade. Esses aspectos constroem a realidade social dividida por aqueles que a integram, dando forma a relações e estabelecendo valores e normas.

Esses valores são características que são consideradas desejáveis ou indesejáveis no comportamento dos indivíduos que fazem parte de uma cultura, como por exemplo o princípio da honestidade que é visto como característica extremamente desejável em nossa sociedade.

As normas são um conjunto de regras formadas a partir dos valores de uma cultura, que servem para regular o comportamento daqueles que dela fazem parte. O valor do princípio da honestidade faz com que a desonestidade seja condenada dentro dos limites convencionados pelos integrantes dessa cultura, compelindo os demais integrantes a agir dentro do que é estipulado como “honesto”.

Cultura e diferença

As normas e os valores possuem grandes variações nas diferentes culturas que observamos. Em algumas culturas, como no Japão, o valor da educação é tão forte que falhar em exames escolares é visto como uma vergonha tremenda para a família do estudante. Existe, então, a norma de que estudar e ter bom desempenho acadêmico é uma das mais importantes tarefas de um jovem japonês e a pressão social que esse valor exerce sobre ele é tão forte que há um grande número de suicídios relacionados a falhas escolares. Para nós, no entanto, a ideia do suicídio motivado por uma falha escolar parece ser loucura.

Mesmo dentro de uma mesma sociedade podem existir divergências culturais. Alguns grupos, ou pessoas, podem ter fortes valores baseados em crenças religiosas, enquanto outras preferem a lógica do progresso científico para compreender o mundo. A diversidade cultural é um fato em nossa realidade globalizada, onde o contato entre o que consideramos familiar e o que consideramos estranho é comum. Ideias diferentes, comportamento, contato com línguas estrangeiras ou com a culinária de outras culturas tornou-se tão corriqueiro em nosso dia a dia que mal pa-

ramos para pensar no impacto que sofremos diariamente, seja na adoção de expressões de línguas estrangeiras ou na incorporação de alimentos exóticos em nossa rotina alimentar.

Cultura em mudança

Uma cultura não é estática, ela está em constante mudança de acordo com os acontecimentos vividos por seus integrantes. Valores que possuíam força no passado se enfraquecem no novo contexto vivido pelas novas gerações, a depender das novas necessidades que surgem, já que o mundo social também não é estático. Movimentos contraculturais, como o punk ou o rock, são exemplos claros do processo de mudança de valores culturais que algumas sociedades viveram de forma generalizada.

O contato com culturas diferentes também modifica alguns aspectos de nossa cultura. O processo de aculturação, onde uma cultura absorve ou adota certos aspectos de outra a partir do seu convívio, é comum em nossa realidade globalizada, onde temos contato quase perpétuo com culturas de todas as formas e lugares possíveis.

ANEXO II

Texto 2: *Afinal, qual é a diferença entre grafite e pichação?*

Por Carolina Cunha em Vestibular, UOL.

Os muros da avenida 23 de Maio, na cidade de São Paulo, já foram considerados a maior obra de grafite da América Latina. Em 2015, o local tinha mais de cinco quilômetros de paredes grafitadas.

No início deste ano, as paredes da 23 de Maio ficaram mais cinzas. O prefeito João Doria decidiu apagar os grafites, em uma ação que faz parte do programa Cidade Linda, que visa combater a poluição visual. Apenas oito obras foram mantidas na avenida. As obras remanescentes foram escolhidas pelo seu estado de conservação, definindo que seriam apagados grafites que tivessem pichações por cima.

A ação causou muita polêmica. Ativistas consideraram a retirada dos grafites um ato arbitrário da Prefeitura de São Paulo, que não teria o entendimento do valor da arte de rua. Com o pretexto de embelezar a cidade, muitas obras de arte foram apagadas e taxadas como pichação. Como reação, pichadores deixaram recados ao prefeito em vários pontos da cidade. O mural do grafiteiro e muralista Eduardo Kobra, na avenida 23 de Maio, foi pichado em protesto contra o apagamento de outras ilustrações. Após a polêmica, o prefeito voltou atrás em algumas decisões e anunciou um projeto para permitir a pintura de murais de grafite na cidade, como um “museu de arte de rua a céu aberto”. Na proposta, um grupo de grafiteiros receberá recursos da prefeitura para fazer intervenções em pontos previamente escolhidos da cidade.

“Nós não vamos admitir a presença de pichadores. Respeitaremos os muralistas e grafiteiros. Se eles pensam que com ataques, com pichações vão inibir a ação do prefeito, ao contrário, a perseverança só aumenta para defender a cidade”, disse Dória.

Em fevereiro, Doria sancionou uma lei antipichação. Quem pichar imóveis públicos ou privados na cidade pagará multa de R\$ 5.000 a R\$ 10 mil. No início do ano, dezenas de pichadores foram detidos pela polícia.

A prefeitura também passou a considerar o grafite como manifestação artística, mas só vai permitir aqueles feitos com autorização do proprietário do bem privado ou com autorização de órgão competente, no caso de bem público.

A confusão entre grafite e pichação

Qual é a diferença entre grafite e pichação? Ambas são pinturas feitas com tintas spray ou de latas. Ambas são manifestações que nasceram no século XX, dentro de uma produção cultural urbana. No entanto, uma é mais aceita que a outra.

A palavra “Grafite” deriva do italiano *grafitto*, usualmente é conceituado como “inscrição ou desenho de épocas antigas, toscamente riscado à ponta ou a carvão, em rochas, paredes, vasos etc.”. Um grafismo seria um desenho ou imagem.

No dicionário Aurélio, pichação possui “caráter político, escrito em muro de via pública”. É associado à palavra, mas na prática, nem toda pichação busca transmitir uma mensagem política.

A principal diferença é que a pichação advém da escrita, enquanto o grafite está diretamente relacionado à imagem.

A distinção entre as práticas do grafite e da pichação é algo que acontece especificamente no Brasil. Em países como os Estados Unidos e Colômbia, as duas práticas possuem a mesma nomenclatura: grafite, relacionado a qualquer transcrição feita na arquitetura urbana.

Em São Paulo, a pichação é conhecida por seus praticantes como “pixo”, sem o uso da norma culta. Em geral, o “pixo” são assinaturas do apelido do grafiteiro, o nome de um grupo ou um alfabeto (tipografia). Elas foram adotadas por uma parcela de jovens da periferia.

Essa linguagem sempre despertou muita polêmica. A pichação é arte? Uma grande parcela da população não considera esta manifestação estética como algo belo. Essa forma de expressão é comumente associada ao vandalismo, delinquência e poluição visual.

Já o grafite também nasceu nas ruas e sempre transitou por esferas de marginalidade da transgressão. Cada vez mais, o grafite ganha legitimidade, é reconhecido como arte pela sociedade. É associado a uma prática artística urbana, que tem como principal aspecto a cidade como dispositivo ou “tela”.

Para defensores do “pixo”, uma obra não precisa ser necessariamente bela ou autorizada para ser considerada arte. Outros acreditam que o “pixo” seria um tipo de intervenção e performance, rápida e transgressora.

O estilo de “pixo” de São Paulo tem sido objeto de estudo. A pichação paulista conhecida como “Tag Reto” se tornou um estilo de letra com elementos originais e únicos no mundo. Esse estilo de letra é caracterizado por letras retas, alongadas e pontiagudas, que procuram ocupar o maior espaço possível no suporte.

Uma arte marginal em sua raiz

O primeiro grafite foi registrado no movimento de contracultura parisiense de 1968. Seus adeptos inscreveram em diversos muros daquela cidade mensagens de cunho político. Mas naquele contexto, os

muros eram pichados para transmitir mensagens políticas e de contestação. O ato de grafitar se popularizou nos Estados Unidos durante a década de 1970, especialmente na cidade de Nova York, considerada o berço dessa expressão artística, que trazia novas características. Ele surgiu dentro de grupos de jovens que viviam nos guetos e periferias e se organizavam em grupos chamados *crews*.

Eles buscavam deixar a “marca” ou o nome do grupo na cidade, pichando muros, trens, prédios, chãos e monumentos. Circular pela cidade era uma forma de expressão pessoal, mas também de conquista de respeito no grupo. Quanto mais arriscada ou maior a visibilidade do grafite, maior era o prestígio de seu autor.

No Brasil, a prática do grafite foi incorporada na década de 70, influenciada por artistas norte-americanos. As técnicas de pintura e as referências visuais foram trazidas por artistas de classe média de São Paulo, como os pioneiros Alex Vallauri e Rui Amaral, que tinham contato com o que era produzido em Nova York. Na época, o que estava em voga eram os stêncils inspirados pela estética da pop art.

Durante a década de 1980, o grafite foi inserido como um dos elementos fundamentais do movimento Hip Hop. Em São Paulo, artistas como Os Gêmeos, Binho, Speto, Tinho e Onesto frequentavam a cena cultural do Hip Hop e muitas vezes grafitavam de forma coletiva.

A partir dos anos 2000, artistas do grafite chamaram a atenção das galerias brasileiras e ganharam mais espaço no mercado de arte. A maior projeção foi dos artistas Os Gêmeos, eles começaram a grafitar na rua e ganharam projeção internacional. Eles chegaram a pintar murais gigantes em diversos países, entraram em galerias e museus e foram parar na fachada do avião da seleção brasileira.

A contradição rua *versus* galerias de arte

Enquanto o pixo permanece como um símbolo de vandalismo, e seus praticantes considerados marginais, o grafite adquire conotação de arte. Estar dentro de uma galeria tem um poder simbólico: o reconhecido valor por uma parcela da sociedade que se relaciona com o mercado da “alta” cultura.

O primeiro grafiteiro a expor em uma galeria foi Jean Michel-Basquiat, no final da década de 70. Ele começou a fazer grafites em prédios abandonados de Nova York e ganhou notoriedade mundial quando seus desenhos foram expostos em galerias de artes com a chancela de Andy Warhol, ícone da arte contemporânea. Outro ícone dessa geração de norte-americanos foi Keith Haring, que realizou diversas exposições em museus.

Quando o grafite deixa as ruas ainda é considerado grafite? Parte dos grafiteiros despreza aqueles que estão expondo em galerias de arte, por acreditarem que o lugar do grafite é na rua. Além disso, ao ter retorno com a venda em galerias, o grafiteiro não se tornaria mais espontâneo. Existem ainda os grafiteiros que não acreditam que pintar na rua com apoio financeiro da prefeitura não seria uma produção “autêntica”, com o espírito do grafite tradicional.

Grafite e a lei

A Lei brasileira considera que o Estado deve proibir comportamentos nocivos ao meio ambiente e no espaço urbano. Neste sentido, a pichação pode ser enquadrada como dano ao patrimônio ou crime ambiental.

Apesar disso, a Constituição Federal diz constituir ao patrimônio cultural brasileiro as criações artísticas merecendo especial proteção do Poder Público.

Em 2011, entrou em vigor a Lei Federal que passou a considerar o grafite como uma conduta legalizada (diferente da pichação), desde que exista o consentimento do proprietário, tendo como definição “grafite é a prática que tem como objetivo valorizar o patrimônio público e privado mediante a manifestação artística sob o consentimento de seus proprietários”.

Os pichadores sempre sofreram uma abordagem policial ostensiva. Eles são considerados transgressores e a ilegalidade sempre foi uma questão central na realização dessa atividade.

Apesar do grafite já ser reconhecido pela lei, muitos grafiteiros ainda enfrentam problemas com a polícia e são enquadrados sob a acusação de “poluição visual”, resultando em boletim de ocorrência.

7

Lendo *Dom* *Casmurro*: um projeto didático sobre literatura e crítica

Júlia de Campos Lucena¹

Maria Petrucci Sperb²

1 Licencianda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Pós-graduanda na mesma instituição, nível mestrado.
E-mail: decampos.julia@gmail.com.

2 Licencianda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: amariapetrucci@gmail.com.

RESUMO

O presente projeto propõe uma experiência de leitura e produção crítica da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, com uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Pretende-se trabalhar características da Escola Realista e do texto de Machado de Assis; apresentar o contexto de produção e as condições socioculturais do Brasil na segunda metade do século XIX (preferencialmente de modo interdisciplinar); mobilizar conceitos-chave para a análise de textos literários; promover uma discussão sobre a influência da focalização e do contexto de enunciação na interpretação do texto literário; além de proporcionar uma experiência de imersão literária.

PRODUÇÃO DISCURSIVA DA DIFERENÇA, LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Desde a descoberta do inconsciente e da neurose por Freud, a noção do sujeito centrado e coerente que protagonizou os anseios modernos começou a revelar-se mito, uma ficção forjada por uma categoria específica de indivíduos que, apesar da menção a conceitos universais e absolutos (como a liberdade e a fraternidade, às quais teriam direito todos os homens) falavam de si mesmos e para si mesmos. Depois de Freud, da releitura marxista de Louis Althusser e do estruturalismo de Saussure — que Stuart Hall (2001) classificou como os três primeiros impactos no processo de descentramento do sujeito cartesiano — e, com

eles, da conscientização acerca dos efeitos da ideologia e do psicológico na produção do sentido e na constituição do sujeito, a queda apenas se tornou mais acelerada e abismal. Ao final dos anos 1960, além de contraditórios, neuróticos e alienados, descobrimo-nos produtos de uma sociedade autoritária e disciplinar, a qual nos rege e regula de acordo com princípios arbitrários, cujo objetivo é a mera obediência ao sistema e cuja manutenção e dissipação ocorrem através das operações mais automáticas e microfísicas, como o uso da linguagem.

Ainda segundo Hall (2001), Michel Foucault, ao cunhar o conceito de "poder disciplinar", e o feminismo, ao adentrar as universidades e passar a ser, além de movimento social, uma teoria crítica, foram responsáveis, respectivamente, pelo quarto e pelo quinto descentramento identitário do sujeito pós-moderno, dando o golpe fatal à ilusão da linguagem representativa:³ o ato falho, a elipse e a ambiguidade se tornaram fatos estruturantes, incontornáveis, da própria língua, implicados pela ordem do Simbólico e pelas formações ideológicas em voga. Os próprios limites do corpo são traçados a partir de princípios de estabilidade, leis supostamente universalizantes — como o tabu do incesto e a exogamia — que procuram fixar códigos de sentido e espaços de atuação particulares, garantindo a obediência à determinada ordem cultural.

Porém, a perspectiva pós-estruturalista está longe de se assemelhar a um *laissez-faire*: a compreensão de que o campo estratégico do poder é indissociável de mecanismos de representação que elegem e

3 Isto é, à ilusão de que somos nós, indivíduos, os agentes conscientes que, ao fazer uso da linguagem, colocam-na a serviço da transmissão de determinada mensagem. Essa concepção da linguagem enquanto espelho da realidade, cuja função seria, justamente, ser mero instrumento da representação do real, foi desmistificada por inúmeros linguistas ao longo do século XX, desde Saussure e Benveniste a Barthes e Kristeva.

validam determinadas formas de conhecimento está acompanhada de um forte incentivo da problematização desses mecanismos e dos efeitos que eles provocam. Ou seja: entender que, sim, saber é poder e poder é saber — e que a escola, enquanto instituição invariavelmente (re) produtora da lógica da linguagem representativa, está no centro das táticas de dominação que põem em circulação determinados aparelhos de saber (os quais, aliás, favorecem a elite dominante) — não significa assumir uma atitude derrotista quanto à transmissão de conhecimentos em contextos educacionais. Significa, pelo contrário, um eterno compromisso com o questionamento de práticas normatizadoras, modeladoras, reguladoras, bem como dos discursos por elas mobilizados.

Depois da emergência dos estudos multiculturais, tornou-se impossível examinar o currículo tradicional sem enxergar a presença fantasmagórica, negativa, de tudo que não havia sido contemplado: sob o signo de universal, encontravam-se apenas produções de homens brancos cristãos de países do dito primeiro mundo (França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos); sob o signo de nacional, apenas as produções de homens brancos cristãos da elite brasileira. As exceções, como Machado de Assis e Lima Barreto, puderam contar com o domínio da norma culta para garantir-lhes o posto de grandes escritores. O eu científico, embora oculto atrás de uma terceira pessoa indeterminada supostamente neutra e imparcial, era claramente masculino, branco e heterossexual, como também o era o eu-lírico que, não obstante, enchia páginas e páginas com elogios ao índio brasileiro enquanto projeto de herói nacional. A produção da diferença, portanto, apresenta-se como desvio de um centro legítimo: o sujeito masculino, caucasiano, heterossexual, ocidental. Tudo que é dele

excremento, tudo que lhe escapa, é caracterizado como o Outro. Assim, o capital cultural da classe dominante, do Eu, é disseminado como o único valorável, ao mesmo tempo em que a expressão do Outro, o capital cultural marginalizado, é não só desprezado, mas também suprimido e abafado (Sacristán, 2001). É o que Bakhtin chama de “a voz dominante”, aquela que pretende, a partir de uma posição histórica privilegiada, eternizar sentidos em sua imobilidade, congelando as relações de saber-poder e restringindo as possibilidades de deslizamento e de insurreição ao produzir o efeito da universalidade própria ao literal: a significação é única, a verdade é uma (Bakhtin, 1986).

Os liames entre os movimentos modernos de contestação de sentidos absolutos e o ensino de Literatura Brasileira podem ser bem observados a partir da análise histórica da recepção da obra de Machado de Assis. A fortuna crítica que cobre o autor explicita, para além de sua função imediata de fazer crítica literária, o período histórico no qual foi produzida. Círculos intelectuais homogêneos e fechados, que excluem os sujeitos produtores da diferença, restringem a crítica a uma visão de mundo uniforme e reducionista, como era o cenário no Brasil contemporâneo a Machado. A obra, então, era avaliada de acordo com as expectativas de leitores ainda afetados por um saudosismo romântico e nacionalista; interessava debater a qualidade nacional do autor enquanto síntese da alta cultura.

A partir dos anos 1960, com a emergência dos movimentos contestatórios e emancipatórios, sujeitos disruptivos passaram a ocupar os círculos intelectuais formadores de fortuna crítica, e as possibilidades de leitura se amplificaram. A sociedade passou a questionar os valores absolutos que sustentavam o autoritarismo das relações senhoriais e

patriarcais, da construção de gêneros e papéis sociais e, como resultado estético, da instância narrativa. O texto machadiano é especialmente bem-sucedido quando observado pela perspectiva analítica interdisciplinar dos Estudos Culturais, respondendo a questões postas pela contemporaneidade sobre sujeitos e movimentos sociais historicamente apagados, tais como a escravidão e a condição da mulher. A história brasileira do século XIX pode ser revista pela lente de Machado, que, por entre estruturas narrativas persuasivas, deixa antever fissuras de significação que amplificam a narrativa para o que está além do representado. Pela estratégia da ironia, o autor revela os mecanismos de uma sociedade senhorial, patriarcal e paternalista em obras que se ocupam majoritariamente da perspectiva do sujeito pretendido universal, isto é, do homem branco de classe elevada.

Helen Caldwell (2002) protagonizou a primeira grande virada interpretativa na obra machadiana ao desafiar a autoridade do narrador de *Dom Casmurro*, Bentinho, e sugerir uma interpretação reversa da culpa de Capitu, por aquele atribuída. Esse narrador, em seu lugar de homem branco, letrado e de elite em uma sociedade escravocrata e patriarcal, com impulsos passionais e um patológico ciúme, não pode mais ser visto como uma voz imparcial da narrativa. Caldwell criou uma ranhura irreparável na crítica do autor: desconfiar do narrador machadiano é imperativo para o leitor atento. Desde então, recuperou-se a produção de Machado sob outro viés, debruçando-se sobre romances, contos e crônicas com novas perguntas, a partir de perspectivas de leitura bem consolidadas: análise materialista, análise de gênero, análise histórica, entre outras.

Em sua maioria homens de condições privilegiadas, os narradores machadianos são os sujeitos legítimos do Brasil do século XIX, que ocupam posições de poder e privilégio em uma sociedade cujo caldo social é formado pelo lado oposto desta moeda: indivíduos subjugados pelo seu gênero, pela sua cor ou pela sua função social. Esses narradores elaboram autoficções que os justificam no exercício do poder irrefletido e representam o primeiro nível de leitura do texto. Quando duvidamos dessa instância narrativa e a questionamos, acessamos outras leituras, que, essas sim, escancaram estruturas de opressão da sociedade brasileira do século XIX. Se olharmos para as personagens femininas, por exemplo, e nos perguntarmos quais poderiam ser as suas motivações para além daquela que nos é apresentada pelo narrador — em geral produzido a partir da perspectiva do homem apaixonado, do pai, do irmão, do senhor ou dono — encontramos mulheres que, como Capitu, estão incessantemente lidando com a ameaça da violência masculina.

Assumindo, então, a inevitável parcialidade do ensino e o papel fundamental da escola na operação de exclusão que está no cerne da produção de diferenças, nossa proposta é analisar esses mecanismos de diferenciação a partir de uma perspectiva pós-estruturalista — isto é, atenta às subjetividades marginalizadas pelo discurso homogeneizante do sujeito que ocupa o centro de determinada estrutura social —, com um pé no multiculturalismo, em vias de promover uma situação escolar de alteridade. Ou seja: não uma proposição vaga de tolerância e respeito mútuo, mas a promoção de uma reflexão acerca dos processos sócio-históricos e discursivos que nos constituem diferentes e do problema que

invariavelmente envolve o ato de narrar. Como falar do Outro? Como dar voz ao Outro sem exotizá-lo? E, principalmente, quem é esse sujeito Outro, que sempre cumpre a função de objeto?

OBJETIVOS

Mobilizar conceitos-chave para a análise de textos, como a noção de focalização e de lugar de fala; a maneira como o suporte e o veículo influenciam a percepção do texto; e a maneira como o contexto de enunciação influencia a compreensão do texto.

Apresentar aos alunos o contexto de produção das obras do movimento realista brasileiro da segunda metade do século XIX e as condições socioculturais da emergência do chamado “narrador objetivo e neutro”.

Promover a desmistificação desse narrador enquanto sujeito que relata a verdade; analisar quem, no contexto do Realismo, possuía a voz do Eu, a voz que representa, e quem era construído como Outro, como objeto representado.

Iniciar a discussão sobre novas possibilidades de narração, que emergem do movimento de recuperação de voz e de criação de novos marcos de representação e reconhecimento por parte dos sujeitos Outros, como as mulheres e as populações negra e LGBTQ+.

Proporcionar, através da produção de uma mini-crítica literária, a aproximação ao gênero, de caráter predominantemente acadêmico, e sua desconstrução, transpondo-o para os formatos populares do *podcast* ou da vídeo-resenha.

Por fim, oportunizar aos alunos um exercício de percepção e reflexão sobre as potencialidades da literatura e a problemática do ato de narrar — de falar sobre outrem, de colocar-se no lugar de outrem — a partir da escrita de um mini-conto.

AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados a partir da participação em sala de aula, de uma atividade avaliativa de múltipla escolha e de duas produções textuais: a primeira, oral e colaborativa, com maior peso avaliativo; e a segunda, escrita e individual, que contará como a atividade de encerramento do projeto, com menor peso avaliativo.

A atividade inicial consistirá em uma prova de múltipla escolha com questões elaboradas pelas professoras e retiradas de provas de vestibular e ENEM. Com peso avaliativo inferior, a atividade tem por objetivo equiparar a competência dos alunos no domínio de questões relativas às características do período literário em análise (o Realismo), essencial para as atividades seguintes. A participação na aula de análise colaborativa da obra *Dom Casmurro* também contará como atividade avaliativa, pois é imprescindível para a atividade final. Junto a(o) professor(a), os alunos deverão expor oralmente suas impressões de leitura a partir da obra e dos textos de apoio. A construção colaborativa deverá estar ordenada por itens de análise específicos, tais como: apresentação dos personagens; elementos que caracterizam o livro como produção realista; tipificação da instância narrativa; interpretação da história narrada. O trabalho final será a produção de uma “mini-crítica” da obra *Dom Casmurro*, que os alu-

nos deverão produzir em grupos de três ou quatro integrantes. A tradicional resenha em texto deverá ser adaptada ao formato audiovisual do *podcast* ou do vídeo (*vlogger*). Nela, os alunos deverão apresentar a obra; desenvolver questões relativas ao gênero, como características estruturais e período literário; definir sua perspectiva de análise; desenvolver uma interpretação particular do conteúdo do romance, observando as características do veículo escolhido e do público almejado.

Por fim, será avaliada a participação dos estudantes no trabalho de encerramento: a escrita de um mini-conto a partir de uma história contada por seu colega. Visto que a intenção, com este exercício, é encerrar o projeto de forma lúdica e oportunizar uma conversa franca sobre o ato de escrever, não será avaliada a qualidade do escrito em si (em termos de coesão e coerência textual), mas o engajamento com a atividade e a discussão propostas.

Com relação à produtividade do projeto de ensino, será avaliado o envolvimento dos alunos no projeto, ou seja, se os debates em aula fluíram; se as problematizações que escolhemos promover envolveram os estudantes e fizeram sentido para eles; se, ao fim do projeto, eles foram capazes de efetuar uma leitura questionadora, duvidando do olhar do narrador, percebendo-o como ponto de vista de um sujeito social, isto é, um discurso com intenções, o qual produz significados. Nossa intenção é mostrar como uma interpretação literária está vinculada às diferentes perspectivas sociais, como é a nossa realidade e a nossa visão de mundo que conferem sentido aos enunciados e, assim, há tantas verdades quanto há sujeitos que as produzam.

PLANOS DE AULA (TURMA DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO)

1º Momento: Explicação do tema, da proposta pedagógica e do porquê da nossa escolha aos alunos; introdução aos elementos básicos para efetuar uma análise textual, feita através de tirinhas, pequenos contos, crônicas, excertos jornalísticos — em suma, textos rápidos e curtos; apresentação de um contrato de leitura na primeira aula: leitura integral de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, para daqui a quatro semanas, em média.

2º Momento: Apresentação do contexto sócio-histórico do Realismo brasileiro e das perspectivas estéticas e políticas do período (possível aula interdisciplinar em parceria com professores de História).

3º Momento: Promoção de um olhar crítico em relação à suposta objetividade da voz do narrador realista a partir dos conceitos mobilizados nas primeiras aulas sobre análise de textos; problematização das diferentes recepções de uma obra em diferentes contextos e por diferentes perspectivas sociais.

4ª Momento: Comparação entre trechos de uma das primeiras críticas de *Dom Casmurro*, de José Veríssimo, contemporânea ao livro, e trechos do antológico ensaio escrito por Helen Caldwell, pesquisadora e feminista americana, em 1960, para discussão sobre receptividade e lugar de interpretação.

5º Momento: Análise crítica conjunta do livro *Dom Casmurro*. Os alunos, instrumentalizados pelas aulas anteriores, apresentarão suas leituras e impressões da obra, definindo-se enquanto sujeito leitor com lugar interpretativo, isto é, explicitando o quê, na relação entre suas experiências de leitura e suas vivências pessoais, fez com que interpretassem o livro de determinada forma.

6º Momento: Apresentação do vídeo da conferência da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, intitulada *O Perigo da História Única* (Youtube), para iniciar o debate. Através de uma leitura em conjunto de *Amor*, conto de Clarice Lispector, e das reações dos alunos à conferência de Chimamanda, vamos discutir essa nova possibilidade de narração, essa emergência de um novo lugar de fala, do sujeito que, sendo sempre constituído e representado como Outro, finalmente assume uma voz própria, uma voz enquanto Eu.

7º Momento: Experiência de produção autoral que leva em consideração as problemáticas do ato de narrar discutidas ao longo das aulas; exercício de alteridade ao colocar-se no lugar do outro e discussão acerca da dificuldade dessa operação e das diferentes produções de sentido que ela engloba. A produção funcionará da seguinte maneira: em duplas, cada colega deverá compartilhar uma experiência pessoal com seu par; quem ouviu a história deverá, então, (re)narrá-la em um curto mini-conto (máximo de dois ou três parágrafos), a partir de outra perspectiva que não a do personagem da história — isto é, o colega cuja história se reproduz. A sugestão será a de que os alunos tentem mime-tizar o narrador machadiano em *Dom Casmurro* (narrador-personagem

que cria uma falsa impressão de onisciência), extensivamente trabalhado em aula. Mas a atividade será aberta para diferentes elaborações narrativas. Uma vez concluídos, os textos serão lidos dentro da dupla que “trocou” histórias, para que ela possa discutir entre si, comentando sobre essa transmutação do seu relato pessoal em texto literário. Em seguida, as produções serão lidas em voz alta para o restante da turma, para que os colegas possam fazer comentários sobre os escritos uns dos outros e compartilhar suas impressões de se ouvirem narrado por outrem. Finito o debate, as produções textuais deverão ser entregues; elas serão, então, corrigidas e devolvidas para os alunos.

Descrição de uma aula (Momento 5)

A aula iniciaria com a continuação da análise em conjunto da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, que os alunos teriam lido integralmente. A análise envolveria a opinião pessoal deles em relação ao livro (se gostaram, se não gostaram, se julgaram interessante e bem escrito, se julgaram enfadonho, se se identificaram com alguma personagem, se desgostaram de alguma personagem etc.), bem como de sua particularidade dentro da escola realista: tendo estudado as características do período, os alunos estariam cientes de que um narrador em primeira pessoa era uma escolha inusitada, e que a complexidade e exposição psicológica das personagens de Machado excedia em muito as dos outros escritores consagrados, como Eça de Queirós.

A questão principal, no entanto, seria a seguinte: qual o julgamento dos alunos acerca de Capitu? A ideia seria mostrar aos alunos como o lugar histórico que os sujeitos ocupam interfere na produção de sentido:

em primeiro lugar, leríamos alguns trechos da crítica ao livro de José Veríssimo, contemporâneo de Machado, o qual, escrevendo no contexto do Realismo, acreditava piamente na palavra do narrador, que era, como ele, um homem branco culto. A partir de discussões anteriores, em que foi estabelecido um diálogo entre *Dom Casmurro* e outras obras de autores homens que tratavam de mulheres adúlteras, como *Madame Bovary* (cujo narrador, um amigo de Charles, o marido, é ao mesmo tempo personagem e voz onipresente) e *Anna Karenina* (cujo narrador é onisciente em terceira pessoa), os alunos já teriam uma noção de quem é o sujeito que possui a legitimidade para falar do Outro, para caracterizar e construir representações estereotipadas desse Outro. Isso seria fundamental para que pudéssemos discutir a rapidez com que Capitu foi julgada culpada pelos críticos da época. Afinal, ela se encaixa perfeitamente na tipologia da mulher adúltera, e, para os leitores contemporâneos de Machado, que, durante toda a história da Literatura, apenas possuíram o testemunho de outros homens acerca da traição cometida por suas mulheres, não havia motivo para duvidar da palavra de Bentinho. Diz José Veríssimo que:

Dom Casmurro trata de um homem inteligente, sem dúvida, mas simples, que desde rapazinho se deixa iludir pela moça que ainda menino amara, que o enfeitiçara com a sua faceirice calculada, com a sua profunda ciência congênita de dissimulação, a quem ele se dera com todo ardor compatível com o seu temperamento pacato. (Veríssimo, 1915, página irregular).

A seguir, gostaríamos de contrapor ao excerto alguns trechos do ensaio intitulado “O Otelo brasileiro de Machado de Assis”, escrito por Helen Caldwell sessenta anos após a publicação de *Dom Casmurro*. Nele, a autora, que foi uma das precursoras do movimento feminista nos Estados Unidos, faz uma defesa de Capitu, analisando as pistas dadas pelo próprio narrador acerca de sua natureza ciumenta e insegura. O movimento efetuado por Caldwell é hoje em dia extremamente comum, mas, na época, revolucionou a crítica machadiana. Ela duvida da objetividade da voz do narrador, utiliza a exposição psicológica fornecida pelo próprio Bentinho acerca de si mesmo, de seu histórico familiar, de sua relação com Capitu, para contextualizar esse discurso, para apresentá-lo sendo o que é: a expressão de um ponto de vista, um ponto de vista, aliás, implicado, que não é neutro, como jamais poderia ser.

Com isso, nossa intenção seria a de mostrar aos alunos não só como não é possível determinar se Capitu traiu ou não Bentinho — pois qualquer verdade será produto de um discurso de verdade, discurso esse comprometido com o lugar de fala de onde provém, com seu contexto e condições de reprodução, com a perspectiva social do sujeito que o enuncia —, mas como essa problemática (confirmar se a personagem é de fato adúltera ou não) é relevante dentro de uma conjuntura específica. Melhor dizendo, torna-se relevante em um contexto de leitura de “desvelamento”, isto é, que procura retirar um fato “escondido” no texto, revelando para os leitores incautos a informação que se encontraria detrás do discurso do narrador. Seria, também, nossa intenção conversar com os alunos sobre como o tratamento despendido a certas problemáticas — no caso, qual é a imagem de Capitu elaborada por esse narrador?

O que a construção de um narrador em primeira pessoa, falho, fragmentado (extremamente moderno, em certo sentido) representa para o movimento literário brasileiro, que ainda via na Literatura um reflexo da realidade? — avança conforme avançam a crítica e as inquietações sociais, visto que cada procedimento de análise está associado a uma visão sobre o que significa e o que pode o gesto hermenêutico.

José Veríssimo, erudito do século XIX, membro da Academia Brasileira de Letras, homem de sucesso acadêmico, alinha-se ao paradigma crítico da época, cujo interesse era o bom domínio da palavra escrita e o retrato fidedigno dos costumes; Helen Caldwell, feminista norte-americana, estudiosa da representação da mulher na literatura, fornece uma leitura de desconstrução, utilizando o gênero como categoria de análise histórica para propor novas hermenêuticas. A nossa própria interpretação — seja a nossa, enquanto professoras, enquanto mulheres, enquanto estudantes de Letras, e a dos alunos, cada um com suas especificidades, com suas bagagens culturais — será produto da série de relações de poder e de saberes que nos constituem sujeitos. Gostaríamos de frisar que isso não se traduz em um determinismo social, como se cada um estivesse congelado em sua própria historicidade e só pudesse produzir conhecimento a partir de determinado lugar; ao contrário, a ideia é demonstrar como toda leitura é eminentemente política, mesmo que busque apenas a confirmação de um *status quo*. A discussão, no seguimento das aulas, caminharia para a apreensão de novas formas narrativas, para o conhecimento de obras também sobre mulheres, também sobre adultério, mas, desta vez, escrita por mulheres, onde o Outro se recusa a ser sempre o objeto representado e assume sua própria representação.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O Perigo da História Única. *TED Global*, 2009. 1 vídeo (18 min 49 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Acesso em: 26 abr. 2019.
- ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. 28. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- CALDWELL, Helen. *O Otelo brasileiro de Machado de Assis: um estudo de Dom Casmurro*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Porto Alegre: DP&A Editora, 2001.
- LISPECTOR, Clarice. Amor. In: LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.
- SACRISTAN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz; MOREIRA, Antônio F. B. *Territórios contestados*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 82-113.
- VERÍSSIMO, José. *História da Literatura Brasileira*. Ministério da Cultura: Fundação Biblioteca Nacional, Departamento Nacional do Livro, [1915] 2011. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000116.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

8

O feminicídio nos países hispanofalantes: uma proposta de educação popular para o ensino de artigos e gêneros das palavras na língua espanhola

Maíra Blume Sampaio¹

¹ Licencianda em Letras (Português/Espanhol) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: mairablume@hotmail.com.

RESUMO

O presente trabalho objetiva a produção de um planejamento de aula teoricamente fundamentado. O planejamento desenvolvido tem, como conteúdo, o ensino de artigos e gênero de palavras em espanhol e possui como temática o feminicídio e a violência de gênero, se ancora na perspectiva da Educação Popular, tal como proposta por Paulo Freire, e tem como público alvo um curso pré-vestibular popular, além de partilhar da concepção de construção de gênero nas escolas, produzida por Guacira Lopes Louro. A escolha do assunto surgiu da necessidade de, como educadores, acreditarmos na possibilidade de uma educação crítica e libertadora, que traga de forma horizontal discussões coletivas sobre assuntos importantes e ligados ao respeito às diferenças. Objetiva possibilitar, por fim, uma reflexão participativa em sala de aula entre o educador e os alunos, onde estes tragam seus conhecimentos, experiências, histórias e saberes.

FEMINICÍDIO E O ENSINO DE ESPANHOL

Segundo Fiori, em seu prefácio à *Pedagogia do Oprimido*, “em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, ‘a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes’” (Fiori, 2005, p. 05). A educação, nesse contexto ideológico, que é neoliberal e capitalista, é comumente voltada para uma noção economicista. Pretende a formação do capital humano, de sujeitos produtivos para o mercado (Maciel, 2011). É sustentada por visões tradicionais de currículo, como a proposta por Tyler, na qual o foco

é a eficácia e a conclusão de objetivos específicos: “é da boa definição dos objetivos educacionais que depende parte considerável da eficácia do currículo” (Lopes; Macedo, 2011).

Para que pensemos, enquanto educadores, em uma ideologia contrária a esta vigente, é necessária a quebra de muitos paradigmas. É necessária radicalização. E “a radicalização é o próprio do revolucionário” e é sempre criadora, porque é crítica (Freire, 2005). É preciso, nesse sentido, que reflitamos acerca de uma educação popular.

Entende-se aqui como educação popular a que é proposta por Paulo Freire, entre outras obras, na obra *Pedagogia do Oprimido*, na qual o autor traz importantes reflexões sobre os sujeitos oprimidos, colocados à margem, e sobre a relação opressores-oprimidos. É a educação feita de povo e *com* o povo e não *para* ele, ou seja, é uma educação na qual o saber das minorias é levado em conta e incentivado, é aquela que possibilita aos marginalizados a consciência do mundo e a consciência de si e de sua realidade, para que através disto, estes consigam a sua liberdade (e também a de seu opressor). É uma educação libertadora e é

incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (Fiori, 2005, p. 5).

É bastante importante salientar que o objetivo dessa pedagogia é possibilitar a autoafirmação das classes oprimidas, sem que para isso seja necessário que estas superem essa opressão tornando-se, por sua vez,

opressores de outro, ou então que, ao reconhecerem sua posição, apenas aceitem que nela se encontram. Tal liberdade postulada por esse tipo de educação “requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina” (Freire, 2005, p. 31). Nessas situações, portanto, a pedagogia do oprimido não consegue chegar à humanização a qual se propõe. Para que se consiga os resultados desejados

O caminho para [esse] trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária, não é a “propaganda libertadora”. Não está no mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles. (Freire, 2005, p. 30).

Além disso é essencial que no ambiente da educação popular se fale sobre determinados assuntos, como classes sociais, racismo, LGBTfobia, machismo e violência contra a mulher. Estes dois últimos foram os que escolhi tratar e utilizar no meu plano de aula.

É de extrema importância que se entenda que a violência de gênero e a violência machista devem ser combatidas. Para isso, deve-se também entender as origens deste tipo de violência, que advém da separação entre meninos e meninas e a conseqüente superioridade de um sobre o outro. Para Louro (1997), “a separação entre meninos e meninas é, então, muitas vezes estimulada pelas atividades escolares”.

A separação que ocorre nas escolas entre indivíduos — e não só entre homens e mulheres, mas também entre raças, credos religiosos e sexualidades — foi e continua sendo uma das mais claras origens da construção das diferenças e das desigualdades. E por que isso acontece?

Primeiramente, pela perpetuação de crenças antigas. Em todo o mundo, as mulheres somente puderam ter a chance de estudar muito tempo depois dos homens, e, ao chegarem às escolas, eram imediatamente separadas (se não diretamente, indiretamente, através da existência de atividades que somente elas poderiam fazer e atividades que somente os meninos poderiam fazer).

Isso também é possível graças ao poder que instituição escolar exerce sobre os sujeitos. Foucault dizia que

A disciplina "fabrica" indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante [...]; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (Foucault, 1987, p. 195).

Essa construção do homem como superior à mulher, que alimenta o machismo e que dá "desculpas" à violência contra mulheres, também se dá através da linguagem. Louro afirma em seu livro *Gênero, Sexualidade e Educação* que:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que 'os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio', ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? (Louro, 1997, p. 65).

Por todos esses motivos, como professora que acredita numa docência que pode trazer mudanças, acho de especial necessidade que esse assunto seja abordado na sala de aula.

JUSTIFICATIVA

O presente projeto pretende ter, como cenário de aplicação, cursos preparatórios para vestibular populares. Foi mais especificamente pensado para a realidade do Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC), curso popular realizado dentro dos *campi* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Justifico o projeto pela necessidade que vejo de nós, como educadores, acreditarmos na possibilidade de uma educação crítica e libertadora, que traga de forma horizontal discussões coletivas sobre assuntos importantes e ligados ao respeito às diferenças. Por essa razão, escolhi uma temática voltada à discussão de gênero, levando em conta a proximidade que tal assunto possa vir a ter com os alunos pretendidos, além de sua importância por tratar-se de uma classe oprimida.

A escolha do assunto é também importante para salientar a necessidade de mostrar a reprodução de ideias machistas e misóginas — além, é claro, das ideias de reprodução de classes — na educação de concepção tradicional, da qual grande parte dos alunos, provavelmente, provenha. Levando em conta o objetivo dos cursos preparatórios, a proposta é atrelar a temática a um conteúdo cobrado em vestibulares: a visão dos gêneros das palavras na Língua Espanhola, que, assim como em português — o que é bastante discutível para alguns autores — podem remeter a atitudes machistas em determinados momentos de fala.

OBJETIVOS

Este trabalho pretende possibilitar uma reflexão participativa em sala de aula entre o/a educador/a e os/as alunos/as, onde estes tragam seus conhecimentos, experiências, histórias e saberes acerca da violência de gênero sofrida pelas mulheres por todo o mundo. É também objetivado que se reconheça que, apesar da distância, mulheres da América Latina e da Espanha sofrem diariamente com o mesmo tipo de violência. Procura, através dos materiais expostos, conscientizar os meninos e homens presentes na turma acerca da naturalização com que o machismo e a misoginia são tratados na sociedade e nos discursos — não só educacionais, mas também laborais e do dia a dia — e o quanto isso é equivocado, pretendendo que estes prestem maior atenção quando estiverem reproduzindo algum discurso do tipo.

Em relação ao conteúdo, pretende que, através da discussão promovida, os alunos e alunas possam entender e apreender da melhor maneira o conteúdo relacionado aos gêneros das palavras em espanhol, assim como do uso dos artigos e que, de forma objetiva, consigam colocar esses conhecimentos em prática nos exercícios com molde de vestibular.

AVALIAÇÃO

A avaliação do projeto se dará através do acompanhamento da discussão levantada durante a aula, ou seja, das participações dos alunos, com suas histórias, vivências, conhecimentos, através da percepção do quanto

essa discussão faz com que os alunos se perguntem sobre o tema e tenham vontade de expressar suas opiniões, e também da aplicação das conclusões chegadas na resolução dos exercícios.

PLANO DE AULA

1º Momento

Nesse momento, a professora distribuirá entre as alunas mulheres da sala um texto dividido em *cards* numerados (Anexo I) e pedirá para que, em ordem, as alunas leiam seus cartões. O objetivo dessa primeira abordagem é que seja criada uma atmosfera onde os dados apresentados no texto – dados esses acerca do feminicídio no mundo e na América Latina – causem espanto. Ao final da atividade a professora distribuirá uma cópia do texto completo para cada aluno.

Após isso, a professora dará um pequeno panorama sobre o movimento argentino #niunamenos, contando a história que deu início movimento, o assassinato de Chiara Páez e outras quatro mulheres, e falando sobre as manifestações que se seguiram, com a ajuda de fotografias do movimento (Anexo II).

2º Momento

Agora, a professora dará uma pequena explicação sobre artigos da língua espanhola e sobre gênero das palavras. Entregará aos alunos a letra da música *Antipatriarca* da cantora franco-chilena Ana Tijoux com la-

cunas para que os alunos, enquanto escutam a música pela primeira vez, completem-nas com os artigos femininos, masculinos e/ou neutro (Anexo III). A professora tocará a música com seu videoclipe uma vez mais, para que dessa vez os alunos possam assisti-lo com atenção. Será feita uma pequena explanação sobre a origem da cantora e sobre o tema da música.

3º Momento

Nesse momento, se iniciará um debate, o qual terá mediação da professora, que colocará para os alunos as seguintes perguntas guia:

- O que é feminicídio?
- O que é violência de gênero?
- Você já conhecia o movimento #niunamenos?
- Você conhece leis que tratam sobre o assunto? Quais são essas leis e de onde (cidade, estado, país) elas são?
- Você sabia que uma pessoa trans é morta a cada 48 horas no Brasil? Para você, isso é violência de gênero?
- O que é machismo?
- Você acredita que as línguas (tanto a portuguesa quanto a espanhola) são machistas? Por quê?

Com esse debate, se objetiva que os alunos possam argumentar sobre o assunto utilizando seus conhecimentos prévios, compartilhando esses conhecimentos e suas experiências. O debate não busca ser con-

clusivo, mas sim trazer diversos pontos de vista e opiniões, além de possibilitar a difusão da necessidade de se falar sobre o tema e de combater e prevenir a violência de gênero.

REFERÊNCIAS

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. inicial-final.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LOPES, Ana Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Planejamento. In: LOPES, Ana Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-69.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACIEL, Karen de Fátima. *O Pensamento de Paulo Freire na Trajetória da Educação Popular*. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6519>. Acesso em: 7 maio 2021.

ANEXO I – Cartões numerados e texto completo #niunamenos

En 2008 mataron una mujer cada 40 horas; en 2014, cada 30. En esos 7 años, los medios publicaron noticias sobre 1.808 femicidios. ¿Cuántas mujeres murieron asesinadas sólo por ser mujeres en 2015? No lo sabemos. Pero sí sabemos que tenemos que decir basta. 1

En estos años, los femicidios dejaron cerca de 1500 niñas y niños huérfanos y algunos de ellos están obligados a convivir con los asesinos. El problema es de todos y de todas. La solución hay que construirla en conjunto. Necesitamos sumar compromisos para cambiar una cultura que tiende a pensar a la mujer como objeto de consumo y descarte y no como una persona autónoma. 2

El femicidio es la forma más extrema de esa violencia y atraviesa todas las clases sociales, credos e ideologías: Pero la palabra "femicidio" es, además, una categoría política, es la palabra que denuncia el modo en que la sociedad vuelve natural algo que no lo es: la violencia machista. Y la violencia machista es un tema de Derechos Humanos.

3

Hablamos entonces de una cultura de la violencia contra las mujeres. Hablamos de hombres que piensan que una mujer es suya y que tienen derecho sobre ella, que pueden hacer lo que quieran, y que cuando esa mujer dice NO, la amenazan, le pegan, la matan para impedir que diga NO.

4

El femicidio es eso: marcar los cuerpos de las mujeres violentamente, y como amenaza para otras: para que las mujeres no puedan decir que no, para que renuncien a su independencia.

5

Erradicar la violencia contra las mujeres puede ser difícil pero no es imposible. Ni una menos es un grito colectivo, es meterse donde antes se miraba para otro lado, es revisar las propias prácticas, es empezar a mirarnos de otro modo unos a otras, es un compromiso social para construir un nuevo nunca más. Repetimos. No queremos más mujeres muertas por femicidio. Queremos a cada una de las mujeres vivas. A todas.

#NiUnaMenos 6

Texto completo

En 2008 mataron una mujer cada 40 horas; en 2014, cada 30. En esos 7 años, los medios publicaron noticias sobre 1.808 femicidios. ¿Cuántas mujeres murieron asesinadas sólo por ser mujeres en 2015? No lo sabemos. Pero sí sabemos que tenemos que decir basta. En estos años, los femicidios dejaron cerca de 1500 niñas y niños huérfanos y algunos de ellos están obligados a convivir con los asesinos. El problema es de todos y de todas. La solución hay que construirla en conjunto. Necesitamos sumar compromisos para cambiar una cultura que tiende a pensar a la mujer como objeto de consumo y descarte y no como una persona autónoma.

El femicidio es la forma más extrema de esa violencia y atraviesa todas las clases sociales, credos e ideologías: Pero la palabra “femicidio” es, además, una categoría política, es la palabra que denuncia el modo en que la sociedad vuelve natural algo que no lo es: la violencia machista. Y la violencia machista es un tema de Derechos Humanos. Hablamos entonces de una cultura de la violencia contra las mujeres. Hablamos de hombres que piensan que una mujer es suya y que tienen derecho sobre ella, que pueden ha-

cer lo que quieran, y que cuando esa mujer dice NO, la amenazan, le pegan, la matan para impedir que diga NO. El femicidio es eso: marcar los cuerpos de las mujeres violentamente, y como amenaza para otras: para que las mujeres no puedan decir que no, para que renuncien a su independencia.

Erradicar la violencia contra las mujeres puede ser difícil pero no es imposible. Ni una menos es un grito colectivo, es meterse donde antes se miraba para otro lado, es revisar las propias prácticas, es empezar a mirarnos de otro modo unos a otras, es un compromiso social para construir un nuevo nunca más. Repetimos. No queremos más mujeres muertas por femicidio. Queremos a cada una de las mujeres vivas. A todas. #NiUnaMenos

Extraído de <http://niunamenos.org.ar/>.

ANEXO II – Fotografías do movimento #niunamenos.









Fonte: Google imagens

ANEXO III – Letra da canção *Antipatriarca* de Ana Tijoux.

Yo puedo ser tu hermana, tu hija

Tamara, Pamela o Valentina

Yo puedo ser tu gran amiga

Incluso tu compañera de vida

Yo puedo ser tu gran aliada

__ que aconseja y __ que apaña

Yo puedo ser cualquiera de todas

Depende de como tu me apodas

Pero no voy a ser __ que obedece

Porque mi cuerpo me pertenece

Yo decido de mi tiempo

Como quiero y donde quiero
Independiente yo nací, independiente decidí
Yo no camino detrás de ti
Yo camino de la par aquí

Tu no me vas a humillar
Tu no me vas a gritar
Tu no me vas someter
Tu no me vas a golpear
Tu no me vas denigrar
Tu no me vas obligar
Tu no me vas a silenciar
Tu no me vas a callar

No sumisa ni obediente
Mujer fuerte insurgente
Independiente y valiente
Romper __ cadenas de __ indiferente
No pasiva ni oprimida
Mujer linda que das vida
Emancipada en autonomía
Antipatriarca y alegría

A liberar, a liberar

Yo puedo ser jefa de hogar

Empleada o intelectual

Yo puedo ser protagonista de nuestra historia

Y __ que agita

__ gente la comunidad

__ que despierta la vecindad

__ que organiza la economía

De su casa, de su familia

Mujer linda se pone de pie

Y a romper __ cadenas de __ piel

Tu no me vas a humillar

Tu no me vas a gritar

Tu no me vas someter

Tu no me vas a golpear

Tu no me vas denigrar

Tu no me vas obligar

Tu no me vas a silenciar

Tu no me vas a callar

No sumisa ni obediente
Mujer fuerte insurgente
Independiente y valiente
Romper __ cadenas de __ indiferente
No pasiva ni oprimida
Mujer linda que das vida
Emancipada en autonomía
Antipatriarca y alegría

A liberar, a liberar

Fonte: Letra e vídeo da canção disponíveis em: <https://www.letras.com/ana-tijoux/anti-patriarca/> e <https://www.youtube.com/watch?v=RoKoj8bFg2E>.

9

Se essa escola fosse minha: a relação entre os estudantes e o ambiente escolar

Francielle Viana da Rosa¹

Thiago Martins Rodrigues²

1 Licencianda em Letras (Português/Espanhol) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: franciellevrosa@hotmail.com.

2 Licenciado em Letras (Português/Espanhol) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: thiago-rodrigues27@hotmail.com.

RESUMO

A partir de observações de práticas pedagógicas, realizadas em escolas públicas de Porto Alegre e Região Metropolitana, constatou-se que um dos discursos que circulam atualmente com valor de verdade na sociedade é a deslegitimação da escola pública como um espaço de formação e, em decorrência disto, a cisão entre o espaço escolar e a sua comunidade. Diante deste cenário, este projeto didático se propõe a discutir tal discurso, tentando reafirmar a escola pública como um espaço de formação e de emancipação dos sujeitos, com potencial de transformar a realidade em que está inserida. Pretende-se com o planejamento de duas aulas de Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental, tendo a própria escola como tema gerador, a constituição de uma textualidade contra-hegemônica, que seja capaz de problematizar o currículo e os discursos vigentes.

ESCOLA COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO CIDADÃ: ENTRE SLAM E ADVÉRBIOS

Os discursos tomados como verdade a respeito da escola pautam a forma como a instituição organiza-se e o modelo de representação que será adotado como identidade. Neste sentido, a escola é sempre colocada em uma posição de mediar o conjunto de discursos produzidos pela sociedade sobre ela mesma. Consideramos, principalmente através das observações de práticas pedagógicas, realizadas em duas escolas públicas em Porto Alegre e em Alvorada, que um destes discursos que

circulam contemporaneamente é a cisão entre o espaço escolar público e a sua comunidade. A escola pública cai em descrédito e desconstitui-se de seu potencial de construção de conhecimento e de ensinar uma visão crítica da realidade. Entendemos que a integração entre espaço e comunidade é fundamental para a construção de uma aprendizagem voltada para a formação cidadã dos sujeitos e de uma instituição escolar acolhedora e emancipadora.

Desta forma, ancoramos nosso projeto didático na perspectiva de Corazza (1997, p. 121):

[...] porque a ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isso uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética. Ética que implica respeito e responsabilidade para com essa nossa ação e para com os sujeitos dela integrantes, seus grupos sociais e suas culturas.

Considerando a ação pedagógica como uma forma de política cultural e visando uma intervenção intencional e ética, como defende a autora, é necessário que haja um planejamento, embasado em concepções teóricas que possam assegurar uma mediação bem-sucedida entre os conteúdos tradicionais previstos pelo sistema escolar e os conhecimentos de mundo trazidos pelos estudantes.

Com isso, recorreremos novamente a Corazza, em sua reflexão sobre o planejamento didático:

Planejar, porque o plano de ensino também constitui a textualidade de uma forma contra-hegemônica de pedagogia, por meio da qual selecionamos e organizamos objetos de estudo, experiências, linguagens, práticas, vozes, narrativas, re-

lações sociais, identidades. Planejar para, intencionalmente, antagonizar com o currículo “oficial” e com o discurso único aprovado. (1997, p. 122).

Assim, tomamos como tarefa do planejamento que integra este projeto observar a realidade da escola e da comunidade, buscando perceber seus aspectos positivos e aqueles que precisam ser modificados, em uma textualidade contra-hegemônica, que não afirma o discurso de que a escola não é mais uma instituição formadora, mas apenas uma convenção social. Acompanhamos a ideia de Paulo Freire (2017, p. 81) de que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (p. 81). Procuramos, portanto, reinventar o espaço escolar.

O intuito é criar condições para uma reflexão sobre o papel da escola dentro da comunidade e no processo de formação dos estudantes. Mas não só dos estudantes. Pretendemos também inserir esta discussão no corpo docente, considerando as indicações de Freire sobre a pedagogia do oprimido: “[...] pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (2017, p. 43, grifos do autor). Ao fim e ao cabo, consideramos que estudantes e professores devem constituir, conjuntamente, a escola como um espaço de autorreflexão. O que significa que a disposição do corpo docente para também observar criticamente a realidade escolar em que está inserido e visar sua modificação é de suma importância para que se realize a tarefa que estamos propondo.

Estabelecer o contato entre a comunidade escolar e a instituição não será possível a partir de um pensamento calcado na representação. Pensamos nisso em consonância, com a apreciação de Uberti: “o fato é que o discurso pedagógico não consegue resolver este impasse, entre transmitir conteúdos e fazer experimentar aprendizagens, porque está fundamentado no pensamento da representação” (Uberti, 2013, p. 1235). Colocamos assim, a experimentação da aprendizagem como um eixo que norteará o planejamento e a construção das atividades propostas aos estudantes. Tanto a experimentação com o espaço físico como com a própria língua, atuando como constituidora da subjetividade dos indivíduos (Benveniste, 1991), estão compreendidas à revelia da ideia de transmissão de conteúdos.

A partir daí é que se dá a escolha dos textos que serão abordados na aula. Buscamos textos que dialoguem com a deslegitimação da escola e que possibilitem uma experiência, tanto do espaço escolar, como da própria língua. Afinal, respaldamos a seleção dos textos que fazem parte deste projeto didático no princípio fundamental da obra de Bakhtin (1992, p. 265) que defende que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.”

A escolha da poesia *slam* e da *acción poética* como objetos a serem estudados, portanto, se dá pelo objetivo de incentivar a observação crítica da realidade concreta através de enunciados autênticos. Acreditamos que esses textos, de modo geral, veiculam mensagens que fazem esse exercício de observação, mas ao mesmo tempo são propositivos,

no sentido de buscarem modificar os contextos dos quais emergem. Fundamentamos o trabalho com os textos, conseqüentemente, na perspectiva de gêneros do discurso, também de Bakhtin:

[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (1992, p. 262, grifos do autor).

Operando com a noção de gênero do discurso, analisaremos justamente os elementos estáveis de cada gênero, que possibilitam uma compreensão mais imediata de sua enunciação no mundo concreto. Nesse sentido é que se apresenta a ideia de que os estudantes possam experimentar o conhecimento na aula de Língua Portuguesa. A interpretação de Simões e colegas (2012) do conceito bakhtiniano nos é válida aqui:

[...] ao participar de interações na vida reconhecemos o gênero do discurso que as organiza e isso contribui para o entendimento que temos do que está acontecendo na interação. Ao mesmo tempo, elegemos um gênero do discurso que organiza nosso modo de agir linguisticamente, por meio do qual revelamos nossa interpretação do que está acontecendo ali naquele contexto. [...] Assim, um ponto central para entender os gêneros é sua associação com o contexto das interações. (p. 70, grifos dos autores).

Nosso intuito é construir coletivamente com os estudantes essa associação entre os textos explorados e o contexto escolar, enfatizando seu conhecimento de mundo e da própria língua, ao analisarmos os textos que têm a escola como temática. Isto posto, acreditamos atender às indicações dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, adotando a dinâmica uso-reflexão-uso:

é fundamental a prática uso-reflexão-uso, já que, em relação a qualquer conteúdo, o ponto de partida é o que os alunos já fazem e sabem, para, então, passarem à reflexão e à ampliação dos seus repertórios e, por fim, desafiar a novas práticas. (Rio Grande do Sul, 2009, p. 46).

Tendo em vista esta dinâmica, o estudo dos textos em sala de aula se dará a partir de uma perspectiva de reflexão linguística prevista pelos mesmos referenciais, que dialogam notoriamente com a percepção de linguagem defendida por Bakhtin, porque propõem a reflexão linguística alicerçada a enunciados concretos contextualizados a uma esfera de atividade humana, e conferindo centralidade aos textos e a suas funções sociais que são essenciais para a construção de sentido:

O princípio fundamental para a organização das aulas de reflexão linguística é que o estudo dos itens de repertório linguístico – sejam palavras, categorias gramaticais, regras de estruturação de segmentos da língua ou mesmo convenções da escrita – não pode ser realizado em abstrato, como se esses objetos de estudo fossem conhecimentos que se esgotam em si mesmos, trabalhados no nível de frases descontextualizadas e até inventadas, sem apelo às funções que têm num texto e num contexto bem determinados. Dito mais uma vez,

o ensino de português está fundamentado na centralidade do texto, mesmo quando o foco recai sobre itens do repertório linguístico que servem para compô-lo. Assim, não há lugar para discutir os itens sem estabelecer relações entre os mesmos e seus sentidos. O ponto de partida da reflexão linguística é a contribuição do repertório para a construção de sentidos. O ponto de chegada é a competência do aluno em mobilizar, na leitura e na produção próprias, seu conhecimento sistemático sobre o repertório linguístico para a finalidade de produzir sentidos em contextos concretos. (Rio Grande do Sul, 2009, p. 72).

Visamos tratar amplamente da construção de sentidos na língua e de que forma estes se apresentam no mundo e, principalmente, como podem contribuir para a transformação da realidade. Os textos produzidos ao final deste planejamento, portanto, estarão atendendo a uma esfera da comunicação e, por isso, serão expostos na escola, para que os leitores possam interagir com as produções e, assim, estimularem a autoria em sala de aula, conceito caro para Simões *et. al.* (2012). Adicionamos, assim, mais um conceito que embasa este projeto didático: a autoria. As atividades que serão propostas no plano de aula estão estruturadas com o pressuposto da autoria e da experiência, que já foi abordada anteriormente como uma categoria de reflexão.

Retomando a importância da valorização da experiência e do conhecimento do aluno em sala de aula, resgatamos o modelo da Escola Cidadã, descrito por Uberti (2013), em seu texto sobre a Intencionalidade Educativa, que defende que “o professor também aprende e que o aluno também ensina, porque ninguém detém o saber, os conheci-

mentos não são pré-determinados e a verdade é relativa” (p. 1230). No entanto, a autora faz uma ponderação sobre essa afirmação, indicando que, mesmo com essa ideia de valorização do aprendizado do aluno, as relações de poder em sala de aula permanecem:

Ainda que as teorias pedagógicas da atualidade objetivem destituir o professor do seu lugar de poder, de sua autoridade, de seu autoritarismo, a posição que ocupa nas relações de poder-saber impõe que ele professe um saber. Um sujeito, portanto, sabe o que o outro não sabe. E é esta hierarquia que funda o ato educativo [...]. (Uberti, 2013, p. 1230).

Acreditamos, porém, que as relações de poder, intrinsecamente ligadas ao ambiente escolar, podem ser repensadas e utilizadas de forma favorável na aula de Língua Portuguesa e de Literatura. Com o objetivo de conferir legitimidade a expressões linguísticas e/ou literárias depreciadas por parte da sociedade, por sua origem marginalizada ou sua linguagem considerada inadequada, o lugar de autoridade conferido ao professor, pelo conhecimento, contribui para a diminuição da discriminação de determinados gêneros que diversas vezes são previamente taxados como inválidos. A partir disso, trazemos o *slam* e a *acción poética* para este projeto didático com a intenção de apresentá-los aos estudantes como gêneros discursivos válidos e com estatuto de texto literário.

Ademais, é necessário ressaltar a organização desse projeto didático, que está baseado em dois pontos principais: a produção de sentidos por meio da língua em textos literários e a temática escolhida. O propósito de selecionar uma temática que englobe as duas aulas do projeto está ligado ao conceito freireano de temas geradores. Como o próprio

autor defende, “os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (Freire, 2017, p. 137). Levando em consideração a importância, já defendida anteriormente, do estudo a partir de enunciados concretos e vinculados à realidade, da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e da reflexão crítica sobre o mundo que os cerca, para que se possa construir uma formação cidadã; a viabilidade de um tema gerador que interligue os conteúdos e os aproxime das vivências dos alunos é iminente, já que: “[...] o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (Freire, 2017, p. 136).

Nesse sentido, optamos pelo tema “A escola como espaço para a formação cidadã”, problematizando, a partir dos textos literários escolhidos para serem utilizados no projeto, a constituição do sistema escolar, os objetivos do ensino escolar e a dicotomia escola pública e escola privada. Para isso, ao longo das duas aulas são consideradas as concepções prévias dos alunos sobre a escola.

OBJETIVOS

Objetivos temáticos ou gerais:

- Problematizar a relação dos estudantes com o espaço escolar;
- Integrar o espaço escolar ao processo de aprendizagem dos estudantes;

- Incentivar a observação crítica da escola como espaço de aprendizagem e socialização.

Objetivos específicos de Língua Portuguesa:

- Validar a poesia *slam* como forma literária;
- Reconhecer o estatuto dos textos orais como um gênero estabelecido;
- Analisar os procedimentos linguístico-discursivos empregados para a produção de sentidos nos textos analisados;
- Observar o emprego dos advérbios de lugar e as condições semânticas de atualização destes elementos dentro dos textos analisados;
- Conhecer e produzir textos do gênero *acción poética*.³

AVALIAÇÃO DO PROJETO

A avaliação do projeto se dará de maneira contínua. Ao final das duas aulas, os alunos deverão preencher uma autoavaliação fazendo uma breve síntese do que foi produzido. Desta maneira, acreditamos

³ Considerar *acción poética* como um gênero do discurso passível de ser trabalhado em sala de aula é parte de uma postura de abertura da noção de gênero discursivo. Após uma busca, não encontramos nenhum material acadêmico que explicita as características do gênero. Desta maneira, adotamos como guia o exposto no seguinte link: <https://culturainquieta.com/es/inspiring/item/8551-las-mejores-frases-de-accion-poetica-y-una-breve-explicacion-sobre-el-movimiento.html>. Nossa ideia é que a apresentação do gênero feita aos estudantes pelos professores seja feita a partir deste material (Anexo III).

fazer com que os estudantes participem, reconheçam as etapas deste e ajudem na construção de projetos futuros. A realização qualitativa das atividades propostas no decorrer dos encontros também será considerada. Pretendemos variar os modelos de verificação de aprendizagem e o nível de aproveitamento das atividades por meio de perguntas, de comentários orais, de produção de pequenos textos etc. Todas as atividades serão consideradas na avaliação do processo. O engajamento, sobretudo na produção final, será um fator importante a ser considerado.

PLANO DE AULA

Aula 1 - 2 períodos (45min cada)

Momento 1) Dinâmica inicial da aula: o que os estudantes pensam sobre a escola? Essa será a pergunta motivadora para a realização de uma chuva de ideias. Em um papel pardo, que deverá ser disposto ao centro da sala, no chão ou sobre as classes, o professor deverá escrever a palavra 'ESCOLA'. Ao redor dela, cada estudante deverá escrever uma palavra ou até uma frase com uma ideia que se relacione à palavra principal. Após todos deixarem suas manifestações no papel, o cartaz deverá ser fixado em algum ponto da sala. O professor deverá fazer uma sistematização oral dessa primeira produção, escolhendo algumas palavras-chave postas pelos estudantes e perguntando-lhes as razões para tais escolhas.

Momento 2) Assistir ao vídeo “Devagar Escola”, declamado por João Paiva (2’33). Após a exibição, o professor deverá abrir espaço para manifestações dos estudantes. O professor deverá construir com a turma uma interpretação para o poema, a partir de algumas perguntas motivadoras:

1. Qual o tema central do poema?
2. O eu-lírico faz uma crítica ou afirma um determinado modo de organização da escola?
3. Há no poema um diálogo entre duas vozes, explicitado pela diferença no ritmo e na velocidade da declamação. Quais são essas vozes? Por que ritmo de cada uma delas é caracterizada?
4. Que relação de sentido o ritmo imposto na declamação cria com os versos do poema?
5. É possível perceber no poema que há dois tipos de escolas retratados: um deles que é o modelo vigente e outro proposto pelo eu-lírico. Caracterize esses dois modelos de escola expostos no poema.

O professor poderá optar pela forma de aplicação destas questões, bem como acrescentar mais questões que surjam a partir das respostas dos estudantes. Optamos por fazer uma discussão no grande grupo, sistematizando oralmente a interpretação do poema.

Momento 3) Entregar aos estudantes uma cópia do poema “Aqui e lá” (Anexo II), que será exibido em vídeo (3’09), declamado pela autora Nati Gaspa. Assim como o texto anterior, o professor deverá abrir um espaço para manifestações dos estudantes sobre o poema. O professor deverá construir com a turma uma interpretação para o poema, a partir de algumas perguntas motivadoras:

1. Qual o contexto em que o poema foi declamado?
2. A plateia interfere na declamação? Por que há manifestações em dados momentos do poema?
3. Quais as características entre os lugares “aqui” e “lá” colocados no poema?
4. Em que lugar está inserida a escola em que estamos, “aqui” ou “lá”?
5. O que o eu-lírico define como “privilégio”?

Momento 4) Após a discussão motivada pelas perguntas, o professor iniciará a atividade de aprofundamento da reflexão linguística sobre o texto. Será solicitado aos estudantes que destaquem no texto as ocorrências dos advérbios “aqui” e “lá”.⁴ Enquanto os estudantes realizam, o professor deverá escrever no quadro ou projetar as seguintes questões:⁵

4 O projeto pressupõe que os estudantes já tenham tido algum contato anterior com a categoria dos advérbios. Uma reflexão mais ampla não foi incluída neste planejamento dado o objetivo de planejar-se apenas duas aulas.

5 Ainda que o objetivo da atividade seja valorizar o texto oral, será necessário entregar aos estudantes uma cópia da transcrição do poema declamado para que a tarefa de reflexão linguística seja viabilizada.

- A. A que lugares se referem as ocorrências dos advérbios “aqui” e “lá”?
- B. O eu-lírico do poema se inclui em alguns desses espaços? O leitor é incluído?
- C. Os advérbios “aqui” e “lá” se referem a uma dimensão espacial e por isso é classificado como um advérbio de lugar. Além da circunstância de lugar, quais outras os advérbios podem introduzir?
- D. Quais outros advérbios podem ser identificados no *slam* “Aqui e lá”? Quais são as relações de sentido provocadas por eles no texto?
- E. Construa um quadro comparativo com as características atribuídas aos advérbios “aqui” e “lá”.

Os estudantes poderão responder às questões em duplas. Enquanto realizam a atividade, o professor deverá acompanhar o desenvolvimento da atividade e auxiliar na construção das respostas.

Aula 2 - 2 períodos (45min cada)

Momento 1) A aula deverá começar na sala de aula, com o professor retomando oralmente os conteúdos estudados e os textos da última aula. Em seguida, os estudantes serão convidados a irem ao pátio da escola.

Momento 2) No pátio, o professor deverá reunir o grupo e propor um debate sobre o espaço físico da escola, questionando o que os estudantes reconhecem de bom e o que reconhecem que precisa melhorar. Além disso, cada estudante poderá escolher um lugar que considere o mais especial da escola.

Momento 3) Após a exposição, o professor conduzirá os estudantes a uma visita guiada pela escola, passando por todos os corredores, biblioteca, pátio, refeitório e sala de professores.

Momento 4) O professor deverá retornar ao ponto inicial com o grupo. Será apresentado, por meio de imagens (Anexo III), o gênero *acción poética*, que consistirá na produção final do projeto didático. Os estudantes deverão produzir uma frase, de acordo com o gênero exposto, a partir da temática “O que tem na escola daqui?”. O professor deverá orientar a produção dos estudantes.⁶

Momento 5) Ao retornar para a sala de aula, o professor deverá recolher as produções, que serão fixadas em algum espaço da escola na aula seguinte, e entregar-lhes a autoavaliação do projeto para ser discutida na semana seguinte.

⁶ Na atividade de produção final espera-se que os alunos produzam, espontaneamente, frases construídas com o emprego de advérbios, estimulados e direcionados pelo tema e pelo conteúdo linguístico que está sendo trabalhado.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 261-306.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. 3. ed. Campinas: Pontes; Editora da UNICAMP, 1991. p. 284-293.
- CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (org.) *Currículo: questões atuais*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 64. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular: Lições do Rio Grande. *Linguagens códigos e suas tecnologias*. Língua Portuguesa e Literatura. Língua Estrangeira Moderna. Vol. 1. 2009. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 3 dez. 2018.
- SIMÕES *et al.* *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.
- UBERTI, Luciane. Intencionalidade educativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1223-1242, out./dez. 2013.

Disponíveis na internet:

Devagar escola - João Paiva

<https://www.youtube.com/watch?v=mgcGEJGS3S4>.

"Aqui e lá" - Nati Gaspa

<https://www.facebook.com/SlamConexoesOficial/videos/382533448891728/>.

ANEXO I – Autoavaliação do projeto

Escola _____
Estudante _____
Turma ____ - 9º ano Data _____ Disciplina: Língua Portuguesa
Profes.: Francielle Viana e Thiago Rodrigues

O QUE APRENDEMOS?

1. Aprendeu algo novo nas últimas aulas?

(___) Sim. (___) Não. (___) Em parte.

Justifique:

2. Qual foi o conteúdo programático da disciplina de Língua Portuguesa que pautou as aulas?

3. Houve leitura de textos?

(___) Sim (___) Não

Se sim, conte um pouco sobre o(s) texto(s):

4. Como você avalia a sua participação em aula?

(___) Ótima. (___) Boa. (___) Regular. (___) Pode melhorar.

Justifique:

ANEXO II – Transcrição do *slam* “Aqui e lá” de Nati Gaspa

Aqui com 6 anos uns já cuidam de irmão

Aqui com 8 anos tão pilotando fogão

Aqui às vezes falta passagem, então chegam na escola a pé

Mas lá...

Lá, com 6 anos já é a primeira dançarina do balé

Lá, tem babá, natação, inglês e alemão

Com 8 anos já lutou judô, capoeira, taekwondo

E se bobear, toca até violão

Se aqui os guri chegam na escola

Rolando a bola no pé, MC TH no celular

Lá eles chegam buzinando brabão

Na frente portão

nas Hilux de teto solar

Lá tem museu, parque, saída de campo

viagem intermunicipal...

Aqui a gente chora um ônibus pro Marchezan, não ganha,

E ainda faz vaquinha pra comprar o material

Lá tem projetor, computador
Laboratório de ciências
Tudo muito bem equipado
Ahh! O tamanho da biblioteca é de encantar...
Sem falar no professor bem pago!

Mas não vai te precipitar;
Aqui todo professor também É muito dedicado
A diferença é que não pagam o justo
E o injusto vem parcelado...

Ei meu, Ei meu, é de verdade
Deixa eu te dizer; apesar da prefeitura
Aqui não é sonho, é realidade
O slam nas aulas de literatura!

Enquanto isso, lá no quinto ano,
A única preocupação é o corre das notas
Aqui tem tiroteio, envolvimento
E na esquina do colégio tem que passar
é no teste das drogas

Se lá a única obrigação do adolescente é tirar nota boa

Aqui é ajudar o primo, a prima, o padrasto, a vó e a coroa

Lá os pais ajudam os boy a interpretar Shakespeare
e ainda batem no peito pra mandar no que a gente ensina

Gritando: “aqui eu sou o cliente!”

E a gente? “É sim senhor, doutor”.

Mas aqui? Aqui tem pai e mãe, trabalhador

E tem os que a gente descobre que não sabe ler na hora de assinar
cliente:

“Onde faz o x? desculpa, professor”

Aqui enchem nosso saco por causa da ideologia,

Querem nos proibir de mostrar que o sistema é assim

“Escola sem partido”

Aqui barram filosofia, espanhol, sociologia

E religião querem passar no grito, nos obrigar a ensinar

Claro né? Lá tá garantido;

A vaguinha na PUC ou no cursinho pré-vestibular

Aqui com 15 anos já se esquivaram de violência, da polícia, do racismo, da biqueira e até de abuso de parente

Esses que uns olham e só veem um rótulo:

“hmm, é mais um ‘repetente’”

Mas queria ver quem passaria de ano
Se na prova de Lá também caísse
Ser um jovem sobrevivente...

Se tem uma coisa que aprendi na vida.
Se tem uma coisa que eu sei,
É que eles têm medo que a gente acredite no Emicida
E já que o rei não vai virar humilde
Que a escola faça os humildeS virar rei!

É muito fácil falar
Porque pra quem sempre teve o melhor,
Já estão reservados os primeiros lugares.
Mas é óbvio que aqui temos dons singulares,
Incríveis talentos...
Mas como desenrolar
Se negam cada gota pra escola regar os lírios do gueto?

Desculpa,
Parecer profe é de mim,
Não quero ser prepotente
mas assim,
hoje é comigo a lição:

Quero falar com os que vem de lá

Vai, vou ditar a matéria

Papel e caneta na mão

Quem viveu lá,

Cresceu lá

E só se enxergar naquele colégio

Então, hoje ouve a sora:

O que lá te ensinaram a chamar de MERITOCRACIA

Aqui a gente nem precisa ensinar...

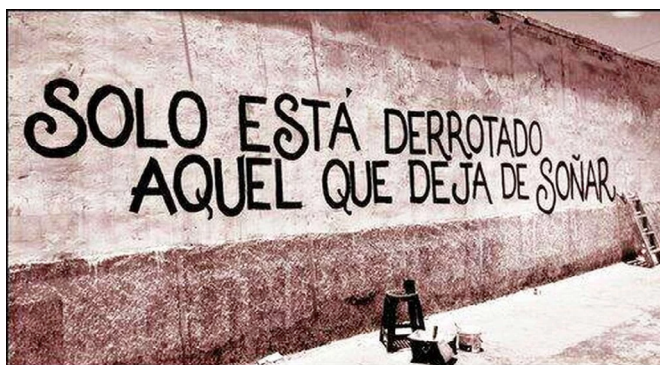
Todo mundo sabe:

é PRIVILÉGIO.

ANEXO III – Imagens do gênero *Acción Poética*



Fonte: <https://culturainquieta.com/es/inspiring/item/8551-las-mejores-frases-de-accion-poetica-y-una-breve-explicacion-sobre-el-movimiento.html>. Acessado em: 4 dez. 2018.



Fonte: <https://culturainquieta.com/es/inspiring/item/8551-las-mejores-frases-de-accion-poetica-y-una-breve-explicacion-sobre-el-movimiento.html>. Acessado em: 4 dez. 2018.

INTERDISCIPLINARES

10

Dados demográficos e interpretação textual: o que o sistema carcerário e o rap têm a ensinar?

Ana Paula Parisotto¹

Júlia Dall’Agnese²

1 Licenciada em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: parisottoanapaula@gmail.com.

2 Licencianda em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: dallagnesejuliaa@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho compreende um projeto de unidade didática interdisciplinar, que une Língua Portuguesa e Geografia, cujo tema central é o sistema carcerário brasileiro, a partir do qual serão abordados os conteúdos de interpretação de textos e estrutura da população brasileira (análise de dados demográficos). O projeto consiste em uma aula com sete momentos, divididos entre tarefas de pré-leitura, leitura e produção. Os gêneros textuais trabalhados são: trailer de filme, reportagem e música de rap. Além disso, o projeto propõe uma análise de dados relativos à população carcerária através de gráficos. As atividades têm como objetivo problematizar questões ocultas do currículo escolar como, por exemplo, a relação entre o aumento da criminalidade no Brasil, a desigualdade social e as más condições dos presídios.

ENCARCERAMENTO, LÍNGUA PORTUGUESA E GEOGRAFIA

Como futuras docentes, consideramos que nosso papel está diretamente relacionado à ética. Ética esta que, segundo Paulo Freire (1996), é inseparável da prática educativa. Acreditamos que a formação de um indivíduo não compreende apenas a sua destreza e o seu desempenho. Formar alguém vai muito além de ensiná-lo a decifrar as estruturas da linguagem ou a decorar os biomas do Brasil. Assim como Freire, cremos na importância de estimular os educandos a terem uma reflexão crítica acerca da realidade na qual estão inseridos, tanto no nível micro como

nível macro. A partir disso, vemos a necessidade de problematizar questões ocultas do currículo escolar como, por exemplo, o sistema carcerário, a partir da relação entre o aumento da criminalidade no Brasil, a desigualdade social e as más condições dos presídios.

Segundo dados do Infopen (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias) de 2016, o Brasil conta com 726.712 mil presos, número que o coloca na posição de terceira maior população carcerária do mundo. Em contraponto, há um total de 368.049 vagas nas prisões brasileiras, ou seja, existe um déficit de 358.663 vagas; segundo o relatório, 89 % dos presos estão em unidades com déficit de vaga, independente do regime de pena (Brasil, 2017a). As prisões femininas também possuem um alto déficit; são 42.355 mulheres presas para 27.029 vagas (Brasil, 2017b). Portanto, os números levantados pelo Infopen comprovam a superlotação das penitenciárias.

Sobre o perfil socioeconômico, 55 % da população carcerária é formada por jovens de até 29 anos, sendo que a mesma população representa, no Brasil, 18 %. No que diz respeito à raça, cor e etnia, 64 % são negros. Quanto ao aspecto educacional, 75 % dos presos não chegou ao ensino médio; menos de 1 % da população prisional brasileira possui graduação. No âmbito das prisões femininas ou mistas, o Infopen traz uma análise acerca da relação entre a infraestrutura prisional e a capacidade de assegurar os direitos da mulher presa; dentro desse eixo encontra-se a questão do exercício da maternidade no ambiente carcerário. Segundo dados levantados, apenas 55 presídios em todo o país possuem celas ou

dormitórios para gestantes. Na cidade de São Paulo, por exemplo, havia 169 gestantes privadas de liberdade em 2016; desse total, apenas 60 estavam alocadas em unidades com celas adequadas (Brasil, 2017b).

A análise desses dados nos leva a uma reflexão sobre os propósitos dos presídios e os métodos utilizados para tratar as pessoas que neles vivem. Existe algum método efetivo ou esses lugares funcionam apenas como mais um quarto de despejo de uma cidade? Foi servindo-se dessa metáfora que a escritora e catadora de papel Carolina Maria de Jesus se referiu às favelas, em seu livro *Quarto de Despejo* (1960, p. 195): “nós, os pobres, somos os trastes velhos”. O simbolismo de que as prisões no Brasil são feitas para pobres não é novidade, e a infraestrutura desses lugares só faz legitimar esse discurso e escancarar o descaso com o qual as pessoas das classes mais baixas são tratadas no país.

O aprisionamento parece não ter outra finalidade senão a de retirar do convívio social e castigar acusados de cometerem crimes, sem quaisquer preocupações com assistência à sua reinserção social. Enquanto a frase “lugar de bandido é na cadeia” segue sendo repetida em diversos meios comunicativos, nós questionamos: será que todos os que estão na prisão realmente são bandidos? De acordo com os mesmos dados do Infopen, 40 % dos encarcerados são presos provisórios, ou seja, presos não condenados, que ainda estão aguardando julgamento (Brasil, 2017a). Isso significa que quase metade da população carcerária é formada por pessoas as quais não sabemos se são inocentes ou se, de fato, cometeram crimes.

O encarceramento, do jeito que é feito no país, traz problemas sérios para os indivíduos, tanto psicológica quanto socialmente. Não se pode esquecer que, posteriormente, os presos retornarão à sociedade e, para

tanto, eles precisam dos aportes necessários para serem reintegrados a ela — algo que as nossas prisões não garantem. Na introdução de seu livro *Estação Carandiru*, o médico Drauzio Varella (2005, p. 11), que trabalhou durante anos no Carandiru como voluntário, cita que “como diz a malandragem: numa cadeia, ninguém conhece a moradia de verdade”.

Há também quem seja contrário à ideia de aprisionamento. Foucault (1987, p. 133-134), em seu livro *Vigiar e Punir*, fez fortes críticas ao encarceramento. Segundo ele, as prisões são inúteis à sociedade, por serem caras e deixarem os indivíduos na ociosidade. Ele entende a ação de privar um homem de sua liberdade, colocando-o na prisão, como um exercício de tirania. As prisões, para o filósofo, representam “a escuridão, a violência e a suspeita”.

Também do ponto de vista foucaultiano, é através da biopolítica que se pretende racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios da sociedade, como natalidade, saúde e raças. Como o Estado exercita a biopolítica? Como ele beneficia a sociedade? Na tendência liberal, vemos que a racionalização ocorre conforme a regra interna da economia máxima (que não dá voz para as classes inferiores). O problema quanto ao acúmulo de riquezas por parte de poucas pessoas — em detrimento da maior parte da população — constitui uma situação de desigualdade, que implica no desfavorecimento de uma grande massa populacional. Além do âmbito socioeconômico, isso também é perceptível geograficamente, por ter incidência maior em determinados lugares das cidades (socialmente discrimina-

dos). A desigualdade é um dos maiores problemas de uma sociedade, por ter influência em vários aspectos do seu funcionamento. Ela gera conflitos e violência, além de aumentar a política do medo.

Para o filósofo esloveno Slavoj Žižek, a variedade predominante hoje é biopolítica pós-política (Žižek, 2014, p. 45). A pós-política é a negação aparente dos combates ideológicos para se concentrar na gestão e administração especializada, enquanto a biopolítica designa a regulação da segurança e do bem-estar das vidas humanas. Isso significa que, segundo o autor, uma vez que a vida se despolitizou, a única maneira de mobilizar ativamente as pessoas seria através do medo: medo de traficantes, medo da criminalidade, medo de imigrantes e, talvez até seja possível dizer, medo de negros e pobres. Será que nós, como sociedade, estaríamos tratando a questão carcerária com descaso por puro medo?

Quantos dos que estão privados de liberdade são bandidos? E quantos dos que estão livres são inocentes? O que é ser bandido e o que é ser inocente? O escritor uruguaio Eduardo Galeano disse, em seu livro *De pernas pro ar* (1999, p. 6), que

a economia mundial é a mais eficiente expressão do crime organizado. Os organismos internacionais que controlam a moeda, o comércio e o crédito praticam o terrorismo contra os países pobres e contra os pobres de todos os países, com uma frieza profissional e uma impunidade que humilham o melhor dos lança-bombas.

Galeano, vinte anos atrás, também já acreditava que vivemos um período de medo globalizado. Nesse mesmo livro, ele escreveu:

Os que trabalham têm medo de perder o trabalho. Os que não trabalham têm medo de nunca encontrar trabalho. Quem não tem medo da fome, tem medo da comida. Os motoristas têm medo de caminhar e os pedestres têm medo de ser atropelados. A democracia tem medo de lembrar e a linguagem tem medo de dizer. Os civis têm medo dos militares, os militares têm medo da falta de armas, as armas têm medo da falta de guerras. É o tempo do medo. Medo da mulher da violência do homem e medo do homem da mulher sem medo. Medo dos ladrões, medo da polícia. Medo da porta sem fechaduras, do tempo sem relógios, da criança sem televisão, medo da noite sem comprimidos para dormir e medo do dia sem comprimidos para despertar. Medo da multidão, medo da solidão, medo do que foi e do que pode ser, medo de morrer, medo de viver. (Galeano, 1999, p. 83).

Segundo Paulo Freire (1996), é preciso reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, ou seja, tudo que estamos construindo agora não é inexorável, ainda há espaço para ocorrer mudanças. Em decorrência disso, decidimos trabalhar uma música de rap, pois o consideramos um gênero musical que traz o maior número de mensagens transgressoras em suas letras. No passado, os intelectuais escreviam sobre as classes inferiores, abordando suas realidades e seu cotidiano; por vezes, até buscavam representá-las, em tom salvacionista. Hoje, essas classes possuem uma voz própria, que está aí para ser ouvida. Segundo Deleuze (1990, p. 110), é uma conquista de maio

de 1968 que as pessoas falem em seu próprio nome. Nesse sentido, de dentro das periferias, surge a voz dos MCs, dos “representantes” verdadeiros, dando um panorama sobre a complexidade de suas vidas.

O rapper Emicida, em sua música *Levanta e Anda*, exemplifica de forma poética a crítica da representação, formulada pela filosofia moderna. Esse Rap fala sobre as dificuldades da pobreza e o desejo de lutar por melhores condições. Há um trecho que questiona: “Irmão, você não percebeu que você é o único representante do seu sonho na face da terra?” Ou seja: não existe outra pessoa que possa falar sobre sua vivência, seus desejos e suas inquietações além de você mesmo. Na sequência, Emicida traz esta outra frase, que talvez seja a mais impactante e inteligente da música: “Esses *boy* conhece Marx, nós conhece a fome”. De forma direta, ele resume, nestas poucas palavras, o que disseram Deleuze e Foucault acerca da indignidade de falar pelos outros. Que os médicos não tenham o direito de falar em nome dos doentes (Deleuze, 1990, p. 110), ou, da mesma maneira, que o *boy* estudioso de Marx não se ache no direito de falar em nome do oprimido apenas porque tem o oprimido como seu objeto de estudo.

Diante do exposto, podemos inferir que existe um preconceito, historicamente construído através do medo, acerca da população presidiária. Desse modo, cremos ser nosso dever, enquanto futuras professoras, trabalhar as desigualdades decorrentes da falta de políticas públicas de integração dos ex-presidiários na sociedade. Acreditamos na eficácia de abordar o assunto através de um viés social, para que os alunos sejam

capazes de analisar as diferentes problemáticas do país, que não se distanciam deles. Pelo contrário, tais problemáticas fazem parte da vida de cada um, pois todos estamos inseridos na mesma sociedade.

Muitas escolas públicas, localizadas em zonas de tráfico de drogas, acabam tendo uma certa ligação ou aproximação com o crime. Por esse motivo, acreditamos que é necessário levar a discussão sobre a criminalidade e os processos relacionados a ela para as salas de aula. Visto que quando o estudante entende os fatos que o cercam, ele se torna capaz de ser agente da própria realidade. Sendo assim, temos a responsabilidade de pensar em como a segurança de todos está atrelada ao Estado e em como o Estado cria políticas para lidar com isso (ou, no caso, não cria), a fim de reintegrar as pessoas que cometeram crimes. O aumento da periculosidade no Brasil nos impulsiona a estudar os motivos através dos quais esse problema se desenvolve, além de pensar em maneiras para preveni-lo — em nosso caso, por meio de um trabalho pedagógico feito na instituição escolar.

No campo da educação, algumas temáticas ainda são vistas como tabu e o assunto no qual pautamos a unidade didática é um deles. O sistema carcerário brasileiro é um tema bastante atual que, infelizmente, não é muito trabalhado em sala de aula. Sabemos que se trata de um assunto delicado e, por isso, o modo de abordagem da proposta é algo que nos preocupa. Porém, ao mesmo tempo, confiamos que a apresentação dos dados relativos à situação atual do Brasil se revelará, juntamente com o rap, uma forma eficiente e significativa de tratar o problema. Cremos que o material selecionado e os debates em grupo serão capazes de levá-los à uma boa reflexão sobre o encarceramento.

Como já afirmamos anteriormente, a unidade didática proposta envolve duas disciplinas, Geografia e Língua Portuguesa, as quais devem trabalhar de forma interdisciplinar. Para tanto, faz-se necessário expor a forma pela qual entendemos o conceito de interdisciplinaridade, no intuito de melhor compreendermos o campo no qual estamos inseridos. Segundo Olga Pombo (2008, p. 1-2),

falar sobre interdisciplinaridade é hoje uma tarefa ingrata e difícil. Em boa verdade, quase impossível. Há uma dificuldade inicial - que faz todo o sentido ser colocada - e que tem a ver com o facto de ninguém saber o que é a interdisciplinaridade. Nem as pessoas que a praticam, nem as que a teorizam, nem aquelas que a procuram definir. A verdade é que não há nenhuma estabilidade relativamente a este conceito.

De acordo com Roselane Costella e colaboradores (2015), interdisciplinaridade é sair da lógica dominante do sistema investigativo científico ocidental. É não se especializar em determinados conteúdos para, com isso, poder abranger o todo. Para que tenhamos uma sociedade interdisciplinar é indispensável interpretar, refletir e raciocinar sobre os fatos. Aprender a conviver com as diferenças e com a diversidade durante o processo escolar resulta na formação de pessoas mais humanizadas, além de possibilitar ao aluno um conteúdo mais dinâmico. Do nosso ponto de vista, é importante incentivar, no cotidiano escolar, a percepção de que tudo é interligado, ao passo que quando realizamos tarefas em conjunto com outras disciplinas, conseguimos ter um olhar mais aproximado da sociedade em que vivemos.

OBJETIVOS

De acordo com o artigo 26 da LDB, na parte que se refere ao ensino médio, no parágrafo 1º, os currículos devem conter “o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (Brasil, 1996). Levando isso em conta, acreditamos que o encarceramento no Brasil é um assunto passível de discussão em sala de aula. Nossos objetivos incluem: aproximar o estudante da sua realidade, incentivando-o a ser agente da sua própria vida, além de tornar a sala de aula um espaço aberto para discussões interdisciplinares e relevantes – tanto para os professores como para os alunos.

Quanto aos conteúdos, optamos pela utilização de uma linguagem que se aproxima do cotidiano do aluno, pois isso facilita o processo de identificação com o assunto. O rap, por ser um gênero musical popular e ter origem nas periferias, simboliza a voz real daquilo que está sendo dito; desse modo, ele é livre de representações e retrata um indivíduo que fala em seu próprio nome. A reflexão a partir da música, relacionada com a prática do estudo de linguagens, possibilita uma diversificação na formação de sentidos e de representações individuais. Já a análise dos dados penitenciários, conduz o aluno a uma meditação sobre a situação da sociedade brasileira, possibilitando que ele pense em como o Estado intervém nas políticas públicas e como isso está relacionado com a qualidade de vida de todos.

AVALIAÇÃO

A aula será avaliada em cada um de seus momentos, a partir do engajamento dos alunos nos debates e do interesse deles acerca do assunto abordado. Como escolhermos as obras através do critério da proximidade com o cotidiano do aluno, avaliaremos se realmente houve identificação e reconhecimento. Se houver participação massiva nos debates, entenderemos que tal identificação foi possível.

PLANO DE AULA

O presente plano de aula pressupõe, pelo menos, um encontro com 2 períodos de cada uma das áreas a serem abordadas, quais sejam, Língua Portuguesa e Geografia, portanto, 4 períodos para execução na etapa do Ensino Médio.

Tarefa de pré-leitura

1º momento: Um dos professores responsáveis deve fazer perguntas de aquecimento, a fim de saber o quanto eles estão familiarizados com o tema: Vocês conhecem os Racionais MC's? Sobre o que eles falam nas músicas deles? O que vocês sabem sobre o sistema penitenciário do nosso país? Vocês sabiam que o Brasil possui a terceira maior população carcerária do mundo? Essas perguntas serão respondidas e discutidas em conjunto, e servirão como uma introdução ao tema.

2º momento: O professor ou a professora deve passar o vídeo *Documentário Central - Trailer* (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=csDHf_YLt2Y). Trata-se do trailer de um documentário social (Sager, 2016) que retrata o sistema prisional brasileiro a partir da realidade do maior presídio do país, localizado em Porto Alegre, chamado Central. O vídeo será utilizado para fins de contextualização do tema que trabalharemos em aula.

Tarefa de leitura

3º momento: Deve ser proposta a leitura, em conjunto, e em voz alta, da reportagem *Breves reflexões: sistema penitenciário brasileiro e a estigmatização dos presos*.

Disponível em: <https://bit.ly/3hDs3EU>

4º momento: O professor vai propor que respondam (individualmente e no caderno) as questões abaixo, para depois compartilharem suas respostas com o grande grupo.

- 1 - Por que a superlotação das penitenciárias é tão preocupante?
- 2 - Quais são as possíveis soluções para reduzir a população carcerária do Brasil?
- 3 - Se o Brasil é o 3º país que mais prende pessoas no mundo, por que o número de homicídios continua sendo tão alto? A cadeia é uma solução eficaz para tratar de criminosos?

4 - De que outras formas seria possível punir pessoas que cometeram atos ilegais mais leves, como o furto, por exemplo?

Após responderem as perguntas, devem compartilhar suas respostas e reflexões, de forma que cada aluno leia uma das respostas dadas, em voz alta, ao grande grupo.

5º momento: Será feita a audição da música *Diário de um detento*, dos Racionais MC's (Diário, 1997), enquanto os professores dividem a turma em grupos de três a cinco pessoas (o número vai depender do tamanho da turma, pois a letra foi dividida em nove trechos) e entregam uma parte da música para cada grupo. Os trechos, previamente selecionados, estão anexados (Anexo I), bem como, a letra completa da música. Dentro dos grupos, eles farão a atividade de interpretar esses trechos, destrinchando seus possíveis significados, em uma folha para entregar. Estaremos passando de grupo em grupo para auxiliar na interpretação.

6º momento: Após a leitura e interpretação da música e da reportagem, analisaremos os gráficos que representam a situação carcerária brasileira, e sugeriremos indagações: vocês sabem o que são gráficos? Que tipo de informações um gráfico traz? Tem alguma informação que vocês já conheciam? De que forma vocês acham que nós podemos relacionar esses dados com a música? Qual a sua opinião sobre cada gráfico? Quais dados mais lhe chamaram a atenção?

Gráfico 5. Pessoas privadas de liberdade por natureza da prisão e tipo de regime¹⁴

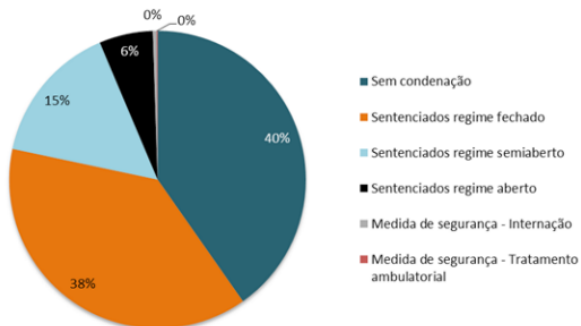


Gráfico 16. Faixa etária das pessoas privadas de liberdade no Brasil

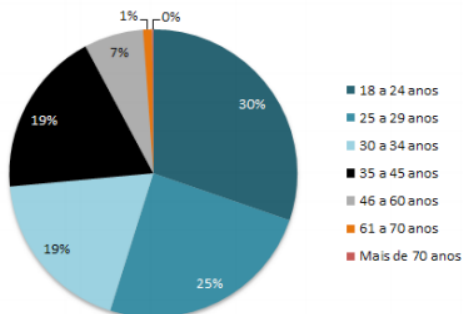
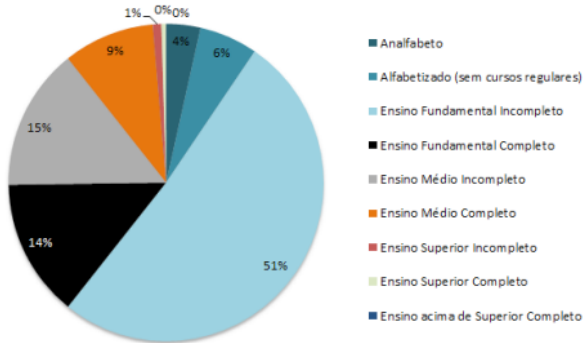


Figura 4. Raça, cor ou etnia das pessoas privadas de liberdade e da população total



Gráfico 17. Escolaridade das pessoas privadas de liberdade no Brasil



Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, junho/2016

Tarefa de pós-leitura

7º momento (final): Nesse espaço da aula, eles vão apresentar a atividade que fizeram nos grupos no quinto momento, bem como as questões que responderam no quarto momento. Por fim, ocorrerá uma conversa final que possibilite o fechamento e enlaçamento de tudo que foi visto na aula, além de pontuar o que os alunos aprenderam com tal aula.

SUGESTÃO DE CONTINUIDADE

Para fins de continuação, fica a sugestão de pedir que eles se dividam em grupos para compor um Rap de protesto e apresentar para toda a turma. Os professores podem levar alguns *beats* para auxiliar na apresentação. Também é possível trabalhar interdisciplinarmente com a área de matemática, considerando a abertura feita pela análise dos gráficos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 7 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Levantamento nacional de informações penitenciárias*: Infopen. Atualização - Junho de 2016. Organização, Thandara Santos; colaboração, Marlene Inês da Rosa *et al.* Brasília, DF, [2017a]. Disponível em: https://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento nacional de informações penitenciárias: Infopen Mulheres*. 2. ed. Organização, Thandara Santos; colaboração, Marlene Inês da Rosa *et al.* Brasília, DF, [2017b]. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/relatorios-sinteticos/infopenmulheres-junho2017.pdf/view>. Acesso em: 23 abr. 2019.

COSTELLA, R. Z.; HOFSTAETTER, A.; STURM, I. N.; UBERTI, L. Possibilidades e desafios no trabalho interdisciplinar do Pibid-UFRGS. In: 1º Pibidsul / Parforsul / Enlicsul: impactos na formação docente inicial e continuada. *Anais...* Lages (SC): UNIPLAC, 2015.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1990.

DIÁRIO de um detento. Intérprete: Racionais MC's. In: SOBREVIVENDO no inferno. [Compositor e intérprete]: Racionais MC's. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. 1 CD, faixa 7.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, Eduardo. *De Pernas pro Ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GUGLINSKI, Vitor. Breves reflexões: sistema penitenciário brasileiro e a estigmatização dos presos. *Justificando*. 3 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.justificando.com/2017/05/03/breves-reflexoes-sistema->

penitenciario-brasileiro-e-estigmatizacao-dos-presos/.

Acesso em: 19 de maio de 2021.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo – diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. *Revista do Centro de Educação e Letras*, Campus Foz do Iguaçu, v. 10, n.1, p. 9-40, 2008.

SAGER, Tatiana. *Documentário Central*. Porto Alegre: Panda Filmes, 2016.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=csDHF_YLt2Y. Acesso em: 15 jun. 2018.

VARELLA, Drauzio. *Estação Carandiru*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ZIZEK, Slavoj. *Violência: seis reflexões laterais*. São Paulo: Boitempo, 2014.

Anexo I – Música *Diário de um detento* dividida em trechos para serem trabalhados em grupos

Trecho 1	Trecho 2	Trecho 3
São Paulo, dia primeiro de outubro	Será que Deus ouviu minha oração?	Cada detento, uma mãe, uma crença
De mil novecentos e noventa e dois	Será que o juiz aceitou a apelação?	Cada crime, uma sentença
Oito horas da manhã	Mando um recado lá pro meu irmão:	Cada sentença, um motivo, uma história
Aqui estou mais um dia	Se tiver usando droga, tá ruim na minha mão	De lágrima, sangue, vidas e glórias
Sob o olhar sanguinário do vigia	Ele ainda tá com aquela mina	Abandono, miséria, ódio, sofrimento
Você não sabe como é caminhar	Pode crê, o moleque é gente fina	Desprezo, desilusão, ação do tempo
Com a cabeça na mira de uma HK	Tirei um dia a menos, ou um dia a mais, sei lá	Misture bem essa química
Metralhadora alemã ou de Israel	Tanto faz, os dias são iguais	Pronto: eis um novo detento
Estraçalha ladrão que nem papel	Acendo um cigarro e vejo o dia passar	Lamentos no corredor, na cela, no pátio
Na muralha, em pé, mais um cidadão José	Mato o tempo pra ele não me matar	Ao redor do campo, em todos os cantos
Servindo um Estado, um PM bom	Homem é homem, mulher é mulher	Mas eu conheço o sistema, meu irmão
Passa fome, metido a Charles Bronson	Estuprador é diferente, né?	Aqui não tem santo
Ele sabe o que eu desejo	Toma soco toda hora, ajoelha e beija os pés	Ratatatá, preciso evitar
Sabe o que eu penso	E sangra até morrer na rua 10	Que um safado faça minha mãe chorar
O dia tá chuvoso, o clima tá tenso		

Trecho 1	Trecho 2	Trecho 3
Vários tentaram fugir, eu também quero Mas de um a cem, a minha chance é zero	–	Minha palavra de honra me protege Pra viver no país das calças bege

Trecho 4	Trecho 5	Trecho 6
Tictac, ainda é nove e quarenta O relógio na cadeia anda em câmera lenta Ratatatá, mais um metrô vai passar Com gente de bem, apressada, católica Lendo jornal, satisfeita, hipócrita Com raiva por dentro, a caminho do centro Olhando pra cá, curio- sos, é lógico Não, não é, não, não é o zoológico Minha vida não tem tanto valor Quanto seu celular, seu computador Hoje tá difícil, não saiu sol Hoje não tem visita, não tem futebol	Tem uma cela lá em cima fechada Desde terça-feira nin- guém abre pra nada Só o cheiro de morte e Pinho Sol Um preso se enforcou com o lençol Qual que foi? Quem sabe não conta Ia tirar mais uns seis de ponta a ponta Nada deixa o homem mais doente Que o abandono dos parentes Aí moleque, me diz, então: cê quer o quê? A vaga tá lá esperando você Pega todos seus artigos importado Seu currículo no crime e limpa o rabo	Aqui tem mano de Osasco, do Jardim D'Abril Parelheiros, Mogi, Jardim Brasil Bela Vista, Jardim Ângela, Heliópolis Itapevi, Paraisópolis Ladrão sangue bom tem moral na quebrada Mas pro Estado é só mais um número, mais nada Nove pavilhões, sete mil homens Que custam trezentos reais por mês cada Na última visita, o neguinho veio aí Trouxe umas fruta, Malboro, Free Ligou que um pilantra lá da área voltou Com Kadett vermelho, placa de Salvador

Trecho 4	Trecho 5	Trecho 6
<p>Alguns companheiros têm a mente mais fraca</p> <p>Não suporta o tédio, arruma quiaca</p> <p>Graças a Deus e à Virgem Maria</p> <p>Faltam só um ano, três meses e uns dias</p>	<p>A vida bandida é sem futuro</p> <p>Sua cara fica branca desse lado do muro</p> <p>Já ouviu falar de Lúcifer?</p> <p>Que veio do inferno com moral?</p> <p>Um dia no Carandiru, não ele é só mais um</p> <p>Comendo rango azedo com pneumonia</p>	<p>Pagando de gatão, ele xinga, ele abusa</p> <p>Com uma nove milímetro embaixo da blusa</p> <p>Aí neguinho, vem cá, e os manos onde é que tá?</p> <p>Lembra desse cururu que tentou me matar?</p>

Trecho 7	Trecho 8	Trecho 9
<p>Aquele putó é ganso, pilantra, corno manso</p> <p>Ficava muito doido e deixava a mina só</p> <p>A mina era virgem e ainda era menor</p> <p>Agora faz chupeta em troca de pó</p> <p>Esse papo me incomoda</p> <p>Se eu tô na rua é foda</p> <p>É, o mundo roda, ele pode vir pra cá</p> <p>Não, já, já meu processo tá aí</p> <p>Eu quero mudar, eu quero sair</p>	<p>Fumaça na janela, tem fogo na cela</p> <p>Fudeu, foi além, se pã, tem refém</p> <p>A maioria se deixou envolver</p> <p>Por uns cinco ou seis que não têm nada a perder</p> <p>Dois ladrões considerados passaram a discutir</p> <p>Mas não imaginavam o que estaria por vir</p> <p>Traficantes, homicidas, estelionatários</p> <p>Uma maioria de moleque primário</p>	<p>O ser humano é descartável no Brasil</p> <p>Como modess usado ou bombril</p> <p>Cadeia guarda o que o sistema não quis</p> <p>Esconde o que a novela não diz</p> <p>Ratatatá, sangue jorra como água</p> <p>Do ouvido, da boca e nariz</p> <p>O Senhor é meu pastor, perdoe o que seu filho fez</p> <p>Morreu de bruços no Salmo 23</p>

Trecho 7	Trecho 8	Trecho 9
<p>Se eu trombo esse fulano, não tem pá, não tem pum</p> <p>E vou ter que assinar um cento e vinte um</p> <p>Amanheceu com sol, dois de outubro</p> <p>Tudo funcionando, limpeza, jumbo</p> <p>De madrugada eu senti um calafrio</p> <p>Não era do vento, não era do frio</p> <p>Acerto de conta tem quase todo dia</p> <p>la ter outro logo mais, há, eu sabia</p> <p>Lealdade é o que todo preso tenta</p> <p>Conseguir a paz de forma violenta</p> <p>Se um salafrário sacanear alguém</p> <p>Leva ponto na cara igual Frankenstein</p>	<p>Era a brecha que o sistema queria</p> <p>Avise o IML, chegou o grande dia</p> <p>Depende do sim ou não de um só homem</p> <p>Que prefere ser neutro pelo telefone</p> <p>Ratatatá, caviar e champanhe</p> <p>Fleury foi almoçar, que se foda a minha mãe</p> <p>Cachorros assassinos, gás lacrimogênio</p> <p>Quem mata mais ladrão ganha medalha de prêmio</p>	<p>Sem padre, sem repórter</p> <p>Sem arma, sem socorro</p> <p>Vai pegar HIV na boca do cachorro</p> <p>Cadáveres no poço, no pátio interno</p> <p>Adolf Hitler sorri no inferno</p> <p>O Robocop do governo é frio, não sente pena</p> <p>Só ódio, e ri como a hiena</p> <p>Ratatatá, Fleury e sua gangue</p> <p>Vão nadar numa piscina de sangue</p> <p>Mas quem vai acreditar no meu depoimento?</p> <p>Dia três de outubro, diário de um detento</p>

11

Estereótipos socioculturais da África e o ensino de geografia e filosofia

Michael Douglas Bicudo Zotti¹

Daniel Anselmo²

Gabriel Ruiz Pinheiro³

1 Licenciando em Geografia pela UFRGS.
E-mail: michaelzotti@hotmail.com.

2 Licenciando em Filosofia pela UFRGS.
E-mail: daniel_a284@hotmail.com.

3 Licenciando em Geografia pela UFRGS.
E-mail: pinheirogrp@gmail.com.

RESUMO

Procuramos estudar o lado “não vislumbrado” da África, através da proposição de uma atividade escolar, na qual as/os alunas/os tenham as condições necessárias para *quebrar* os estereótipos socioculturais a respeito do continente africano. Com os conteúdos comuns a ambas as disciplinas — geografia e filosofia — trabalharemos de forma interdisciplinar, discutindo a formação socioespacial das diferentes culturas e etnias e o papel da mídia como uma das disseminadoras de estereótipos no que tange à sociocultura atual.

DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS DE FORMA INTERDISCIPLINAR

Em que tipo de educação eficiente devemos acreditar? Numa educação interdisciplinar. Um currículo e um planejamento totalmente fragmentados, separando as disciplinas escolares como se não constituíssem um todo da investigação humana são obviamente menos promissores do que um currículo e um planejamento que unificam disciplinas, trazendo um ambiente em sala de aula mais enriquecedor, com experiências mais profundas, mais completas.

A filosofia, por excelência, é uma disciplina com um potencial enorme de interdisciplinaridade. Tal como Ronai Pires da Rocha apresenta em seu livro *Ensino de Filosofia e Currículo*, a filosofia pode complementar os outros saberes a partir de um viés transversal. É a filosofia

que reflete sobre os pressupostos das ciências, das religiões e das artes; logo, dentre outros papéis, nesse trabalho a filosofia tem o papel de transversalizar a geografia e o tema geral proposto.

Planejar um trabalho interdisciplinar que tem como norteador um tema sociocultural pertinente não é tarefa fácil. Não podemos pressupor quais são exatamente as interpretações de mundo dos estudantes; tampouco podemos querer transmitir em absoluto algum tipo de perspectiva que nós temos do tema em questão. No máximo, podemos imaginar algum tipo de saber comum que faz parte dos discursos dos estudantes; elaborar um plano tendo uma intenção primeira (que pode ser modificada, transformada ao longo do percurso didático); e, por fim, desenvolver uma prática pedagógica que percorre o nosso imaginário docente, passando pelos problemas e reais interpretações que se apresentam, e que se finaliza numa inesperada — às vezes nem tanto — vivência de aprendizagem escolar, que pode ser muito rica, inovadora, mesmo que indeterminada.

Sandra Corazza é quem nos guia nessa jornada de planejar e refletir a prática pedagógica. Quando se pergunta “Afiml, planejar? Por quê?” (Corazza, 1997), Corazza afirma que devemos planejar, pois “a ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isso uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética” (Corazza, 1997, p. 121).

Queremos aqui persistir no tema do racismo estrutural, no tema da invisibilidade africana/afro-brasileira, o que nos leva em algum momento a levar em conta questões de gênero e classe (como muito bem argumentado por Angela Davis), questões essas que necessitam de um posicionar-se-não-neutro a respeito da política cultural. Planejamos desta forma e a respeito desses temas porque é o que a educação bá-

sica de qualidade exige; não podemos ignorar os marcadores socioculturais que se apresentam urgentes; nem podemos deixar de lado alguns conteúdos científicos e filosóficos relevantes para o desenvolvimento humano em sociedade. Temos de utilizar das armas de planejamento e unificar os saberes que julgamos necessários serem trabalhos, baseando-nos sempre em fundamentos teóricos bem argumentados. Uma educação não-planejada é sinônimo de bagunça. Por conseguinte, um provável caos generalizado.

Refletir sobre o imaginário docente, as representações dos estudantes, a nossa intencionalidade educativa, vai muito ao encontro do que trabalhou Luciane Uberti. Não encontramos outro modo de planejar esse trabalho sem lidar com intencionalidade e representações. Talvez existam outras maneiras de se pensar um planejamento, uma didática, maneiras que podem ser frutíferas e eficazes, mas de momento trabalhamos com a intencionalidade, com pressupostos de representações. No entanto, apesar de trabalharmos dessa forma, estamos atentos aos problemas e indeterminações que se apresentam no decorrer do planejamento e na prática didática.

Existe uma diferença entre o visível e o enunciável (Uberti, 2013) e precisamos levar em conta tal diferença. É impossível trabalhar com previsões absolutas; antes é preciso enunciar signos, tornar possível um espaço de representações, interpretações múltiplas. O nosso plano de aula leva em conta essa forma de ensino-aprendizagem.

Em meio a todas essas questões e escolhas nos deparamos com o conceito de herança. O que é importante herdar? Para que e como herdar? São questões pertinentes, ainda mais quando pensamos o continente africano. Somos os herdeiros dos escravos, dos antigos trabalhadores africanos.

Somos herdeiros de uma África, em muitos sentidos. Como e por que investigar essa herança, esse continente? O mundo só é como é porque houve um passado da maneira que houve. Se as coisas tivessem sido um pouco diferentes, um pouco diferente também seria o nosso mundo agora. Logo, somos efeitos de uma grande causa que é o nosso passado; o passado em que viveram os escravos negros africanos; que trabalharam, que construíram, morreram, sobreviveram, lutaram, resistiram. Somos herdeiros desses povos, desse continente. Não podemos negar essa conexão tão íntima. Cabe a nós escolher como herdar e o que herdar; mas a questão é que já somos herdeiros — sobre isso não temos escolhas.

A presente tarefa tenta dar conta dessa problemática da herança. Um bom herdeiro vai analisar com cuidado o que é preciso fazer para dar efetivo prosseguimento à herança. Herança essa que tem a ver com o passado, o presente e o futuro, portanto ultrapassa as nossas vidas humanas individuais.

Pensemos na educação escolar como um espaço que oferece oportunidades, possibilidades e cuidados. Nesse sentido, precisamos herdar as coisas que continuarão oferecendo oportunidades, possibilidades e cuidados. Abordar diferentes perspectivas do continente africano; investigar criticamente as relações de passado e presente; vislumbrar as atuais condições sócio-espaciais-culturais deste continente; isso tudo constitui uma abordagem da herança que continuará oferecendo oportunidades, possi-

bilidades e cuidados. Seres humanos negros e afrodescendentes estarão sendo reconhecidos de maneira mais digna, portanto com maior cuidado. As possibilidades e oportunidades que estarão sendo oferecidas a essas mesmas pessoas serão mais diversas e igualitárias. Um olhar do negro, do afrodescendente, para o negro, para o afrodescendente, menos ofuscado, mais liberto, menos estereotipado.

As conseqüências de um tratamento da herança a partir dos moldes desse trabalho são ainda múltiplas, muitíssimo benéficas. Explorar todas aqui seria impossível. Mas é fato: a África pensa, logo existe; e não existe de qualquer modo, não é um lugar qualquer. É um continente povoado de diversidade, pobreza, riqueza, filosofia e muita cultura. São herdeiros de um mesmo passado que o nosso. É o continente que herdamos, devemos saber herdar. São reais, são nossos companheiros.

JUSTIFICATIVA

Acreditamos que grande parte das/dos estudantes enxergam o continente africano de forma estereotipada. Como muitos brasileiros, os estudantes costumam imaginar uma África extremamente empobrecida, tanto em recursos naturais, tecnologia, na economia em geral, como também na cultura, nas artes; pensam que o que não tem origem na Europa ou nos Estados Unidos não é tão interessante, não é rico.

O trabalho se propõe a estudar o “lado não vislumbrado” da África, para que as/os estudantes não tenham uma visão distorcida do real — a África não é inferior e afundada na miséria. Trabalhamos com as perspectivas positivas do continente, pois sabemos que os estereótipos ne-

gativos já são de conhecimento público. Além disso, é importante que as/os estudantes reconheçam a produção intelectual dos países africanos, por isso também a abordagem filosófica.

É preciso tratar nossas visões ofuscadas. Portanto, nosso trabalho visa experimentar com os estudantes um processo de desconstrução saudável.

OBJETIVOS

- Desconstruir os estereótipos comuns sobre os países do continente africano;
- Compreender a África desde uma perspectiva filosófico-africana;
- Compreender a dimensão sócio-cultural-espacial do continente africano; e
- Perceber o papel da mídia na distorção do africano.

AVALIAÇÃO

A avaliação do projeto se dará através das mudanças de representações observadas nas/nos alunas/os, através de algum tipo de trabalho solicitado e debate acerca do tema e conteúdos trabalhados.

PLANO DE AULA

A atividade planejada envolve cinco momentos diferentes para o desenvolvimento dos objetivos propostos: (i) a busca pelas representações das/dos alunas/os, (ii) uma atividade comparativa com mapas, (iii) outra atividade com análise de um vídeo, (iv) uma pesquisa individual ou em duplas e orientada e (v) a exposição dos trabalhos finais.

Momento 1 – Busca pelas representações das/dos alunas/os

Para que possamos entender melhor as percepções e representações que cada aluna/o possui acerca do tema África realizaremos uma dinâmica da geografia do cheiro (Costella, 2008) e das percepções visuais. Será solicitado às/aos alunas/os que se imaginem em uma cidade africana que será definida por um papel entregue a cada uma/um e descrevam o que sentem e o que veem no lugar determinado. As/os alunas/os escrevem em $\frac{1}{4}$ de folha A4 ou de caderno quais os elementos vistos e sentidos, o que deverá ser entregue aos professores. Após, são anotados no quadro, os elementos comentados pelas/os alunas/os. Sendo estes elementos utilizados para o planejamento das outras aulas. Cidades a serem imaginadas: Lagos, Nigéria; Cairo, Egito; Luanda, Angola; Cidade do Cabo, África do Sul; Nairóbi, Quênia; Maputo, Moçambique; Joanesburgo, África do Sul; Alexandria, Egito; dentre outras.

Momento 2 – Atividade com mapas

Comparação entre o mapa político da África (Anexo I) e o mapa da divisão étnica africana (Anexo II). Serão feitas perguntas e provocações à turma após a análise dos mapas, a fim de guiar um debate a respeito dos mesmos, tais como:

- O que podemos constatar com a observação de ambos os mapas da África?
- Qual a língua falada em determinados lugares? É a mesma em todo o território?
- O que fez com que a África fosse dividida como no mapa político?
- E se ela fosse separada de acordo com as etnias?
- Que consequências vocês imaginam a respeito?

Momento 3 – Atividade com vídeo

Exibição do vídeo de Chimamanda Adichie, *O perigo de uma história única*, que está disponível no Youtube, através do link: [youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ](https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ).

Após a exibição serão feitas perguntas para a turma, a fim de motivar as/os alunas/os ao debate, como por exemplo:

- Onde está o humor sobre os livros que Chimamanda lia na infância?
- Chimamanda era pobre?

- O que provavelmente fez com que a sua colega de quarto a tratasse daquela forma?

Momento 4 – Pesquisa individual ou em duplas

Pesquisa individual ou em duplas no laboratório de informática ou no celular sobre as cidades imaginadas na primeira aula. As duplas formadas independem da cidade que foi imaginada. Se fizer individualmente, a/o aluna/o deverá pesquisar questões referentes à sua cidade. Às/Aos que fizerem em dupla deverão pesquisar as duas cidades imaginadas ou uma, no caso de terem imaginado a mesma.

Nesta parte será devolvido às/aos alunas/os o pedaço de papel que entregaram na primeira aula com as representações da cidade que imaginaram. Com as antigas e as novas representações em mãos, as/os alunas/os deverão em duplas ou individualmente realizar um trabalho que resuma os conteúdos vistos.

O trabalho é em formato livre (TFL), podendo ser resenha, artigo, mapa, charge, história em quadrinhos, jogo, música, dentre outras inúmeras possibilidades. No TFL é necessário que a/o aluna/o aborde as questões que foram trabalhadas em aulas pela/o professora/r e por suas/seus colegas.

Momento 5 – Exposição e apresentação dos trabalhos em formato livre (TFL)

Esta será uma aula separada dos momentos 1 ao 4, pois as/os alunas/os necessitam de tempo para que possam realizar seus trabalhos (resenha, artigo, mapa, charge, história em quadrinhos, jogo, música, outros).

Espera-se que, nesta aula, as/os alunas/os exponham os trabalhos realizados e reflitam, através dos comentários das/dos colegas. A avaliação da turma se dará através da participação e colaboração em aula e da realização do TFL. Utilizando-se das pesquisas realizadas na terceira aula, as/os discentes têm liberdade de elaborar um TFL, que contenha e leve ao debate acerca dos assuntos/temas trabalhados nas aulas, tais como desigualdades raciais, representatividade, interesses políticos, econômicos e da mídia, ressaltando suas observações e descobertas. Além disso a avaliação e discussão é proveniente das/dos próprias/os colegas, com mediação da/do docente.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

COSTELLA, Roselane Zordan. *O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais*. 2008. 203 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. Escolher sua herança. In: DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. *De que amanhã: diálogo*/Jacques Derrida; Elizabeth Roudinesco. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p. 9-31.

HASS, Celia Maria. A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica. *International Studies On Law And Education*. São Paulo, n. 8, p. 55-64, mai/ago 2011.

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

UBERTI, Luciane. Intencionalidade Educativa. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1223-1242, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23420>. Acesso em: 8 out. 2019.

Anexo I – Mapa Político da África



Fonte: Guia Geográfico. Disponível em: guiageo.com/africa-politico.htm.

Anexo II – Mapa da divisão étnica da África

Divisão étnica

Antes da colonização europeia, a grande diversidade étnica estabelecia a organização social na África



Fonte: Geobau. Disponível em: marcosbau.com.br/geogeral/continente-africano/.

Anexo III – Sugestões de materiais didáticos

Os seguintes materiais podem ser disponibilizados para que as/os alunas/os façam suas pesquisas, que serão realizadas no **Momento 4** no Plano de Aula:

- Notícia – Cinco pensadores modernos africanos que tratam de identidade, língua e regionalismo, disponível em: bit.ly/2OtA5BB;

- Jornal da UFRGS – Maio/2018, disponível em: bit.ly/2L2St0f;
- Artigo – A invisibilidade da Filosofia Africana no discurso acadêmico brasileiro, Luís Thiago Freire Dantas, disponível em: bit.ly/2nv3yAf;
- Resenha – A ideia de uma filosofia negro-africana, Luís Thiago Freire Dantas; e
- Podcast – Filosofia Pop – Filosofar desde África (#058), Luís Thiago Freire Dantas.

12

Questões de gênero: enfrentamento ao machismo pelo empoderamento feminino

Mirella Aguiar da Silva¹

Polyana Perosa²

1 Licenciada em Ciências Biológicas (UFRGS).
E-mail: mirella-aguiar94@hotmail.com.

2 Licencianda em Matemática (UFRGS).
E-mail: polyperosa@hotmail.com.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta interdisciplinar de Matemática e Biologia, tratando do empoderamento feminino como enfrentamento ao machismo, preocupando-se em apresentar a importância do planejamento de aulas, o papel da intencionalidade educativa e suporte teórico para o tema escolhido. Partindo do pressuposto de que os alunos já tenham estudado reprodução humana, diversidade sexual e violência de gênero, é proposto que alguns passos sejam seguidos, cada passo intitulado um momento da aula: definição de machismo; leitura de matérias sobre questões de gênero; análise estatística de dados; leitura de contos do livro *Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes*; reflexão e debate sobre situações cotidianas e possíveis reações às situações machistas; escrita de um conto pelos alunos; organização de um livro. Apesar de ter um roteiro, é passível de adaptação.

EMPODERAMENTO FEMININO NO ENSINO DE MATEMÁTICA E DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

O planejamento, seja de um projeto, seja de um plano de aula, diz respeito ao que é ensinado e aos alunos; envolve responsabilidade com aquilo que pretendemos que esses alunos aprendam e também com as questões políticas que envolvem a posição de professor. Como citado por Corazza (1997, p. 27):

E além disso, algum educador ainda acredita que seja possível organizar uma luta política, sem se preparar para ela? Que ela possa se dar com base no espontaneísmo? Que a luta emergja com naturalidade de relações sociais que seriam, essencialmente antagônicas? Que existe uma determinação histórica estrutural que nos levará, de maneira inevitável, ao estabelecimento de outras políticas culturais que não aquelas hegemônicas numa escola provida pelo Estado (neo)liberal?

O planejamento das atividades busca muito mais preparar-nos, como professores, para o que pode vir a acontecer durante as aulas do que efetivamente estabelecer a ordem dos acontecimentos. Planejar as atividades busca suporte teórico para o que fazemos e para que possamos dar voz e suscitar discussões/debates entre os estudantes, assumindo o papel de moderador das reflexões promovidas, tomando a realidade do aluno como ponto de partida para uma possível transformação e buscando na história pessoal dos estudantes a manifestação do que devemos combater e, acima de tudo, fazer do planejamento algo que se modifica, que se aprimora, que se adapta, a tudo o que acontece ao redor e às mudanças em nós mesmos, sem tomar um planejamento como uma verdade, mas como um processo.

Embora o planejamento não garanta um resultado, é reconhecida a sua importância. A intencionalidade educativa é que faz conexão entre o que é planejado, o que se faz e as consequências dessa prática. Segundo Uberti (2013, p. 1226):

O discurso educacional propõe intervenções no que vê como diferentes momentos de aprendizagem dos alunos para, posteriormente, dizer se esses alunos alcançaram, ou não, um

determinado estado anteriormente planejado. É como se existisse uma relação de correspondência entre o que é projetado, o que se faz de intervenções e o que acontece, o que se passa com os alunos.

Partindo disto, o projeto planeja discutir acerca do feminismo em contraponto ao machismo, propondo reflexões sobre papéis importantes assumidos pelas mulheres ao longo da história e reconhecendo a importância dessas pessoas para a realidade que temos hoje. Por meio dessa intervenção, objetiva-se alcançar resultados na sociedade escolar no que tange ao convívio dos alunos com seus próximos e a seu posicionamento diante de questões de gênero.

Pensamos ser importante usufruir de um espaço didático para a proposta, visto que toda a sociedade sofre com os impactos de uma visão machista, criada e mantida ao longo dos séculos, que cega não só aos homens, mas também a uma parcela das mulheres. O machismo está presente quando uma mulher sente medo de vestir determinada roupa ou de sair em determinado horário. O machismo está presente quando o discurso da sociedade afirma que o fato de ela saber cozinhar a habilita ao casamento. O machismo está presente quando uma mulher não almeja ter carreira em uma área por esta ser considerada “coisa de homem”.

Essa visão acerca da vida das mulheres e dos homens, tomada dentro de um sistema binário, é defendida desde a infância, quando as meninas só podem brincar de ser mãe, cozinhar e limpar, enquanto os meninos são mais livres para desenvolver o seu corpo em brincadeiras ativas e o seu raciocínio, em brincadeiras de montar e jogos de videogame.

Dessa forma, pretende-se fazer uma intervenção prática no processo histórico do machismo, que atinge principalmente mulheres e membros da comunidade LGBTQ+. Segundo Mansani (2017), “todos nós, educadores, temos que abrir o diálogo e, principalmente, desenvolver boas práticas em nossas escolas que garantam a equidade e empoderamento das nossas meninas” e, de fato, quando iniciamos uma conversa aberta sobre determinado tema, convidando e encorajando os alunos a participarem e contribuírem, estamos possibilitando que pensem sobre ele.

A sociedade tem debatido o empoderamento feminino com mais frequência atualmente, mas é de extrema importância que esse debate chegue às salas de aula e que este assunto esteja presente nos currículos escolares. Segundo Louro (2008, p. 20),

Os movimentos sociais organizados (dentre eles o movimento feminista e os das ‘minorias’ sociais) compreenderam [...] que o acesso e o controle dos espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades, eram fundamentais. A voz que ali se fizera ouvir, até então, havia sido a do homem branco heterossexual.

E disto pode-se elencar dois principais pontos: o principal responsável por fazer a luta dos movimentos sociais organizados chegar à escola é o professor; e, a “voz do homem branco heterossexual” nunca foi inclusiva com os seus diferentes, sempre excludente; o que acarretou que tomássemos como verdade que as mulheres se constituíam no “segundo sexo” e que LGBTQ+ eram sujeitos de sexualidades “desviantes” (cf. Louro, 2008).

Contudo, não é apropriado atribuir as consequências da historicidade do machismo somente às escolas e aos espaços culturais supracitados. Os sujeitos estão em constante aprendizado e, segundo Louro (2008, p. 22), a normalização de atitudes machistas e diminuição da mulher “expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se ‘naturalizar’” e, depois de naturalizada, é necessário um trabalho pedagógico, social e atemporal, para que se consiga neutralizar essa diferença entre gêneros, e, se, “a diferença é ‘ensinada’”, é possível ensinar a igualdade.

Para tanto, a professora Mara Mansani (2017) elaborou uma lista com algumas metodologias possíveis — e significativas — de serem aplicadas em sala de aula, desde o letramento, envolvendo a leitura da biografia de mulheres que fizeram algo marcante, desconstruindo a visão de que as grandes contribuições para a humanidade, as lutas e os enfrentamentos se restringem ao sexo masculino. Ela também sugere a produção de um painel de imagens sobre mulheres, com os mais variados temas, desde profissões até grandes líderes. No caso das profissões, pode-se utilizar imagens de mulheres em profissões tidas como masculinas, principalmente em turmas de adolescentes, demonstrando que mulheres podem, sim, exercer essas profissões e obter destaque.

Também são citados como opções rodas de conversas sobre o tema que tragam questionamentos adaptados à faixa etária dos estudantes, escolha do estudo de livros que discutam o papel da mulher e produção de filmes sobre uma delas. O estímulo a ouvir músicas produzidas por cantoras e compositoras brasileiras também são opções, bem como a

produção de cartas para mulheres importantes na vida pessoal dos alunos ou em homenagem a alguma mulher, seja ela famosa ou não, além da proposta de entrevistar mulheres que se destacam em suas áreas de atuação e/ou na comunidade escolar busca evidenciar a mulher na sociedade. O professor, como moderador, possui o papel de estimular a participação dos alunos nessas atividades.

Sendo assim, tendo em vista todas as propostas feitas pela autora, nos pareceu muito natural a escolha dos livros *Histórias de ninar para garotas rebeldes* Volumes 1 e 2 (Cavallo; Favilli, 2017, 2018) para embasar nosso trabalho por meio de suas histórias, como sugere Mansani (2017). A escolha pode ser explicada pelo prefácio do primeiro livro, onde as autoras, Francesca Cavallo e Elena Favilli, expõem algumas das razões pelas quais escreveram e publicaram o livro e qual o seu objetivo com isso:

Há muitas razões pelas quais este livro sempre será especial para nós. [...] A profunda confiança que nossos apoiadores depositaram em nós. Essa confiança não é algo que as mulheres têm chance de experimentar com frequência. Como poderíamos? A maioria das mulheres extraordinárias retratadas neste livro nunca experienciou esse tipo de convicção. Independente da importância de suas descobertas, da audácia das suas aventuras e da extensão da sua genialidade, elas foram constantemente menosprezadas, esquecidas e, em alguns casos, quase excluídas da história. É importante que as garotas entendam os obstáculos que terão de enfrentar, assim como é importante que elas saibam que esses empecilhos não são insuperáveis, e que elas não apenas podem encontrar um jeito de vencê-los como também de removê-los para aquelas que virão depois.

Do mesmo modo como fizeram as grandes mulheres retratadas aqui. (Cavallo; Favilli, 2017, p. XI).

Como as autoras, esperamos que as meninas tenham consciência de que as mulheres fazem a diferença, que foram e continuam sendo parte fundamental na história da humanidade, e que elas podem ser tudo o que quiserem, por maiores que sejam as barreiras impostas, elas têm capacidade de transpô-las. Ao utilizarmos histórias que retratam mulheres que desafiaram a hegemonia masculina, pretendemos inspirar as alunas (e por que não, os alunos também?) a observarem situações de machismo e preconceito e a posicionarem-se contra, prestando apoio àqueles que foram afetados por essa situação e lutando por um mundo mais justo. Pelo fato de o livro ser formado por contos curtos e trazer diversas realidades, acreditamos que possam suscitar diversas reflexões sobre a violência e a privação de direitos que o machismo representa para as meninas e mulheres desde o nascimento, seja em função da restrição de oportunidades, por menosprezar suas capacidades ou por incutir nelas que não podem ser “qualquer coisa”; ou até do que esse mesmo machismo produz nos meninos e homens da nossa sociedade que são desde muito cedo privados de experiências fundamentais ao desenvolvimento saudável, por puro preconceito.

Em função de situações observadas na escola em que fizemos o trabalho de observação, em que o machismo ficou muito claro, pensamos em formas de oferecer uma linha de fuga às estudantes. A ideia envolve a utilização de alguns contos dos livros *Histórias de ninar para garotas rebeldes* Volumes 1 e 2 a fim de auxiliar no processo de empoderamento das alunas e conscientização dos alunos. Como o livro também traz algumas his-

tórias que têm como personagens centrais transgêneros e homossexuais, pensamos em também discutir sobre como o machismo afeta, não apenas pessoas cis do sexo feminino, como também outros grupos considerados “minorias”, sendo os LGBTQ+ também muito afetados. Acreditamos que ao conhecer, pensar e discutir sobre grandes cientistas, artistas e ativistas do sexo feminino além de conhecer as histórias de superação de mulheres, deficientes, refugiados, transgêneros e homossexuais, os estudantes serão capazes de observar situações, comentários e limitações geradas pelo machismo na sociedade e assim mudar sua postura de forma a evitar que essas situações aconteçam. Por meio dessa proposta, buscamos ainda, incentivar mulheres e minorias acima citadas, a acreditar em si mesmas, estudando, informando-se e trabalhando para enfrentar o machismo através do seu empoderamento.

Como estudantes de licenciatura, almejamos um trabalho interdisciplinar entre Matemática e Biologia, integrando Educação Sexual, prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais de forma clara (Brasil, 1998), mas hoje muito contestada por vários setores da sociedade, e uma análise estatística dos dados atuais sobre gênero que tenham relação com o papel social ou profissional das mulheres dos contos trabalhados. A discussão acerca da problematização histórico/social do machismo, através do viés biológico e analítico/matemático, é possível e fundamental porque, segundo Demo (2001), a realidade é condutora da ciência, e esta, por sua vez, naturalmente interdisciplinar, dinâmica. De acordo com Demo (2001, p. 8), “do ponto de vista da realidade, a separação [entre áreas da ciência/do conhecimento] é no mínimo grotesca, porque todos os problemas importantes da realidade são um complexo de problemas”.

Partindo da realidade, da análise matemática de dados históricos e sociais que transitam em meios de comunicação informativos atualmente, objetiva-se formar cidadãos atuantes e reflexivos acerca de seu papel. Segundo Lopes (2008), no ensino de estatística (conteúdo da disciplina de Matemática previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais), “verificamos o objetivo de desenvolver a capacidade de crítica e a autonomia desse aluno para que exerça plenamente sua cidadania, ampliando suas possibilidades de êxito na vida pessoal e profissional”. Esse papel formador que é assumido no desenvolvimento do pensar estatístico dos alunos se deve ao fato de que, na Estatística, não é suficiente que se desenvolva, além da capacidade de organizar e representar dados, a capacidade de interpretar e comparar esses dados para concluir.

Do ponto de vista da Biologia, a educação sexual na escola é de extrema importância pois “pode auxiliar no tratamento de questões delicadas, como situações que colocam a mulher em posição de desigualdade no contexto contemporâneo apesar das grandes conquistas que o universo feminino tem conseguido ao longo das últimas décadas” (Mamprin, 2009, p. 01) e visto que uma parte das famílias se nega ou se abstém de falar a respeito, esse diálogo deve partir do ambiente escolar, utilizando uma abordagem crítica e consciente que objetive a identificação de preconceitos e a quebra de paradigmas.

É a partir dessas conclusões, das reflexões acerca dos contos selecionados nos livros *Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes Volumes 1 e 2* e do debate sobre educação sexual, que pretendemos atingir os objetivos traçados, levando os alunos a pensar e questionar sua realidade a fim de mudá-la.

OBJETIVOS

- Definir o que é machismo e debater sobre como ele impacta a vida das meninas e meninos da turma, a partir do nascimento (talvez antes, desde a gestação);
- Observar nas histórias selecionadas as manifestações do machismo e como ele foi enfrentado pelas “personagens”;
- Contextualizar historicamente os impedimentos que as personagens enfrentam, refletindo sobre as mudanças que podem ser analisadas atualmente e os aspectos que continuam inalterados;
- Buscar formas de combater algumas das manifestações do machismo comentadas pelos estudantes;
- Relacionar as dimensões orgânica, cultural, afetiva e ética na reprodução humana;
- Observar, discutir e problematizar as diferentes manifestações afetivas, amorosas e culturais na sexualidade humana;
- Caracterizar as consequências/prejuízos de origem cultural e social relacionados às características e manifestações de gênero e sexualidade na vida das pessoas;
- Analisar estatisticamente a violência sofrida por mulheres, homo e transsexuais no Brasil através de dados atuais;
- Refletir sobre razões/causas para a incidência de tamanha violência ligada a preconceitos e questões de gênero e sexualidade;
- Questionar formas de combater essas manifestações de violência.

AVALIAÇÃO DO PROJETO

Ao oportunizar que cada estudante crie um pequeno conto, similar aos do livro, sobre sua vida, evidenciando como o machismo se manifestou em sua vida e como o superou/pode superar, esperamos ter um retorno daquilo que tocou os alunos e assim avaliar se o propósito do projeto se consolidou.

PLANO DE AULA

- Público-alvo: Estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental.
- Duração da aula: 8 períodos.

Já tendo concluída a parte relativa à reprodução humana, de forma teórica e com uso de materiais didáticos e imagens, e tendo introduzido brevemente o assunto relacionando-o aos aspectos mais sociológicos da sexualidade, como a diversidade sexual e violência de gênero, por exemplo, de preferência, baseando-se na imagem do “biscoito sexual” ou “boneco de gênero” (Imagem disponível na internet). Partimos do pressuposto, também, de que os alunos já tiveram a formalização do conteúdo de proporções e análise estatística de dados. Feito isso pode-se então seguir o passo a passo abaixo:

- **Passo 1:** Definir “*machismo*” e buscar junto com os alunos exemplos e situações onde se manifesta → provocar o aparecimento de: *violência contra a mulher (doméstica – Lei Maria da Penha; Femicídio), diferença salarial entre homens e mulheres, abuso sexual (assédio, estupro, pedofilia), objetificação da mulher/do corpo feminino.* Segundo

o dicionário Aulete, a definição principal de machismo é “opinião ou procedimento discriminatórios que negam à mulher as mesmas condições sociais e direitos do homem”. Essa definição pode estar exposta na lousa ou projetada por aparelho tecnológico para motivar os alunos a pensarem e exporem as situações de machismo que já presenciaram, causaram ou foram vítimas.

- **Passo 2:** Dividir a turma em pequenos grupos (de preferência, dividir de forma que seja possível, na próxima etapa, fazer duplas ou trios) e distribuir matérias, artigos e notícias relacionados às manifestações do machismo, de preferência, relativos aos exemplos acima. Essas matérias, artigos e notícias devem ser levadas já resumidas e com vocabulário acessível e devem ser lidas e explicadas pelo grupo aos colegas. Serão distribuídos os seguintes textos: adaptação da matéria “Mulheres ganham menos do que os homens em todos os cargos, diz pesquisa”, de Pâmela Kometani (ANEXO I) e adaptação da matéria “Mulheres ganham menos que os homens em todos os cargos e áreas, diz pesquisa” de Marta Cavallini (ANEXO II) para os grupos, podendo ficar mais de um grupo com o mesmo texto. A socialização das leituras se dará de forma aberta e democrática e as professoras serão mediadoras da conversa, fazendo perguntas quando necessário.

- **Passo 3:** Nesta etapa, a turma vai trabalhar igualmente, com o mesmo material entre todos os grupos. Será distribuída uma ficha com tabelas e gráficos para serem analisados e questões a serem respondidas e, para isso, os alunos serão levados para o laboratório de informática, para a utilização do pacote Office. Esse material é relativo às matérias que foram socializadas e, em alguns casos, são gráficos que estavam dispostos nos corpos desses textos. Para isso,

explicaremos claramente O QUE e COMO deve ser feito e auxiliaremos durante todo o processo. Ao terminar, o aluno vai chegar a suas conclusões, como em uma plenária, expondo seus resultados para a turma e sugerindo meios de melhorar a realidade atual. Serão distribuídas cópias das atividades para cada aluno (ANEXO III) e os alunos poderão utilizar os softwares do pacote office para responder às questões.

- **Passo 4:** Distribuir as cópias das histórias selecionadas do livro *Histórias de ninar para garotas rebeldes* (exemplos sugeridos no Anexo IV) nos grupos de forma que haja uma cópia para cada dupla ou trio. Pedir que leiam as histórias e depois as contem para a turma. Discutir as manifestações do machismo presentes em cada uma das histórias.

- **Passo 5:** Pedir aos alunos que façam uma reflexão sobre o machismo em suas vidas e situações machistas de seu cotidiano e que se manifestem (caso tenham vontade → não forçar ninguém a falar/expor nada que não tenha vontade) para a turma. Discutir como mudar as situações cotidianas e como é possível reagir às situações machistas.

- **Passo 6:** Solicitar que os alunos escrevam um conto, semelhante aos lidos na aula, sobre si mesmos, e façam seu retrato, escolhendo uma “frase símbolo” que mostre o machismo em sua vida e sua própria forma de superação às barreiras impostas pelo machismo para ser apresentada junto ao seu retrato, assim como é feito no livro.

- **Passo 7:** Juntar todas as histórias e retratos produzidos em um livro, cujo nome pode ser escolhido pela turma.

REFERÊNCIAS

- AULETE: machismo. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/machismo>. Acesso em: 2 dez. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALLINI, Marta. Mulheres ganham menos que os homens em todos os cargos e áreas, diz pesquisa: a diferença salarial chega a quase 53 %; as profissionais ainda são minoria em cargos de gestão. 2018. Disponível em: <https://globo.com/3bxOOGj>. Acesso em: 2 dez. 2018.
- CAVALLO, Francesca; FAVILLI, Elena. *Histórias de ninar para garotas rebeldes: cem fábulas sobre mulheres extraordinárias*. Tradução Carla Bitelli, Flávia Yacubian e Zé Oliboni. 1. ed. São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2017. v. 1.
- CAVALLO, Francesca; FAVILLI, Elena; *Histórias de ninar para garotas rebeldes*. Tradução Carla Bitelli, Flávia Yacubian e Zé Oliboni. 1. ed. São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2018. v. 2.
- CORAZZA, S. M. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (org.) *Currículo: questões atuais*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-143.
- DEMO, Pedro. *Professor/Conhecimento*. Brasília, ENAP, 2001. Disponível em: http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.
- KOMETANI, Pâmela. Mulheres ganham menos do que os homens em todos os cargos, diz pesquisa: Levantamento da Catho mostra as diferenças salariais em 8 funções e chegam a 62 % no cargo de consultor; na análise por setor, homens ganham mais em 25 de 28 aéreas. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/mulheres-ganham-menos-do-que-os-homens-em-todos-os-cargos-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 2 dez. 2018.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-posições*, v. 19, n. 2, p.17-23, maio 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.
- MAMPRIN, Angela Maria Paccola. *A importância da Educação Sexual na escola para prevenção de conflitos gerados por questões de gênero*. 2009. 17 f. Monografia (projeto de pesquisa e caderno pedagógico) – Secretaria Estadual de Educação

do Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1940-8.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

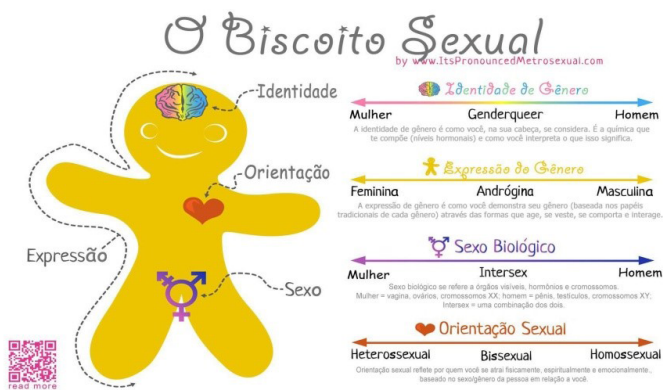
MANSANI, Mara. 8 jeitos de promover o empoderamento feminino desde a alfabetização. *Nova Escola Blog de Alfabetização*. Março/2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4790/blog-de-alfabetizacao-8-jeitos-de-promover-o-empoderamento-feminino-desde-a-alfabetizacao>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MASCARENHAS, Maria das Graças. *Mulheres na ciência Brasileira*. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3eXTw2j>. Acesso em: 2 dez. 2018.

UBERTI, L. Intencionalidade Educativa. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1223-1242, out./dez. 2013.

ANEXOS

Figura 1: O Biscoito sexual.



Fonte: Google Imagens

Anexo I – Adaptação da matéria: *Mulheres ganham menos que os homens em todos os cargos e áreas, diz pesquisa de Marta Cavallini, G1 07/03/2018.*

O mercado de trabalho brasileiro mostra que as mulheres ainda têm um longo caminho a percorrer para obter o mesmo reconhecimento que os homens. Pesquisa realizada pelo site de empregos Catho neste ano com quase 8 mil profissionais mostra que elas ganham menos que os colegas do sexo oposto em todos os cargos, áreas de atuação e níveis de escolaridade pesquisados – a diferença salarial chega a quase 53 %. Além disso, mulheres ainda são minoria ocupando posições nos principais cargos de gestão, como diretoria, por exemplo. Para Kátia Garcia, gerente de relacionamento com cliente da Catho, apesar de ainda existir uma grande desigualdade entre homens e mulheres, houve um avanço, mesmo que tímido. E reconhece que levará tempo até que as condições sejam equiparadas.

Cargos

O levantamento mostra que quando as mulheres ocupam cargos de presidente e diretor recebem em média 32 % a menos que os homens. No cargo de consultor, a diferença chega a quase 39 %. As menores diferenças estão nos cargos de auxiliar/assistente e estagiário/trainee. Kátia considera que o contexto histórico explica tantas diferenças reveladas pela pesquisa. “O fato de a mulher ter entrado no mercado mais tarde,

ter tido acesso a escolaridade mais tarde, ter atribuição principal sobre a maternidade, tudo isso contribui para que o processo de carreira seja mais lento e existam essas diferenças”, explica.

Quanto mais alto cargo, maior a desigualdade

Já em relação à distribuição das mulheres entre cargos de gestão pesquisados, houve uma pequena melhora desde 2011, mas as desigualdades ainda aparecem e aumentam à medida que o nível hierárquico sobe. O cargo de presidente é o que tem a menor proporção de mulheres – 25,85 % em 2017 – e apresenta o menor crescimento em comparação a 2011 – aumento de 2,94 pontos percentuais. Já o cargo de encarregado, o mais baixo entre os pesquisados em nível de gestão, tem a maior proporção de mulheres – 61,57 %. Kátia considera que a questão da maternidade pode desacelerar a carreira das mulheres, o que pode explicar tamanha desproporção e o fato de elas terem maior participação nos cargos mais baixos da hierarquia.

Áreas de atuação

A pesquisa da Catho mostra que em todas as áreas de atuação pesquisadas, as mulheres ganham menos que os homens, até mesmo nas que há predominância feminina, como na de saúde. A maior diferença está na área jurídica – as mulheres recebem menos da metade da remuneração dos homens (52,7 % a menos). Segundo ela, as empresas

costumam avaliar a disponibilidade que a profissional mulher tem para contratá-la ou promovê-la. “Se o filho fica doente é a mãe que sai para socorrer. Para uma promoção por exemplo isso pesa”, diz.

Anexo II – Adaptação do texto *Mulheres na ciência brasileira*, de Maria da Graça Mascarenhas, FAPESP (22 de setembro de 2003).

Agência FAPESP – Ao empossar, no dia 11 de setembro, o novo Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia, em Brasília, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva classificou-o de “clube do Bolinha”, por ter uma única mulher – Wrana Maria Panizzi, reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – entre os seus 24 integrantes.” Não foi citado o nome de uma mulher, que é uma coisa que nós vamos ter que reparar daqui para a frente. A não ser que alguém prove que não tem mulher cientista”, disse o presidente. Na verdade, elas existem e até são em maior número na maioria das áreas do conhecimento. Mas, como entraram só mais recentemente nesse universo, são minoria entre os pesquisadores mais titulados e, portanto, recebem menos recursos para bolsas e auxílios que exigem maior experiência e títulos. E são quase invisíveis em cargos de direção de centros e institutos de pesquisa ou de gestão de política científica e tecnológica. A Academia Brasileira de Ciências, por exemplo, tem cerca de 10 % de mulheres em seus quadros. Pouco, mas mais que nos Estados Unidos, onde a presença feminina está em torno de 7,5 %.

Em 1965, a revista *Science* publicou um artigo que se tornou um marco, por ser aparentemente o primeiro sobre o assunto: *Mulheres na ciência: por que tão poucas?*” E dava as respostas: incompatibilidade da carreira com a maternidade e o casamento, habilidade intelectual, falta de independência da mulher, falta de persistência no trabalho, maior envolvimento com atividades sociais que acadêmicas e influências familiares. “A menor presença feminina nas bolsas de pesquisa do CNPq pode ser explicada pela inserção tardia das mulheres no sistema de ciência e tecnologia”, diz Hildete de Melo. Mas ela acrescenta que isto não justifica tudo: permanece a dificuldade das mulheres em conciliar a carreira científica com a vida familiar. “É difícil conciliar a produção científica com a gestação e a maternidade. Isto pode ser constatado observando-se dados que mostram que essas mulheres têm uma maternidade tardia ou optam por não ter filhos”, diz Hildete. Ela cita dados colhidos na Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2001: 46,2 % da população ocupada feminina com 3º grau não têm filhos. O fato de as mulheres serem maioria nas universidades e nas bolsas de iniciação científica e de mestrado pode levar a supor que no futuro a participação feminina na carreira científica em todos os níveis será alterada”, diz Hildete de Melo. “Mas não dá para ficar esperando de braços cruzados”, acrescenta. A observação do presidente da República veio dar um pequeno empurrão nesse processo.

Anexo III – Atividades

Figura 2: Diferença de salário homem e mulher

Desigualdade de salários

Pesquisa da Catho mostra que empresas pagam menos para mulheres em todos os cargos



Foto: Arte/G1.

- 1- Qual a porcentagem do salário dos homens analistas em relação às mulheres do mesmo cargo?
- 2- Qual a porcentagem do salário das mulheres coordenadoras e gerentes é referente ao salário dos homens que ocupam o mesmo cargo?
- 3- Qual é a média dos salários masculinos segundo o gráfico? E qual é a média dos salários femininos?

Tabela

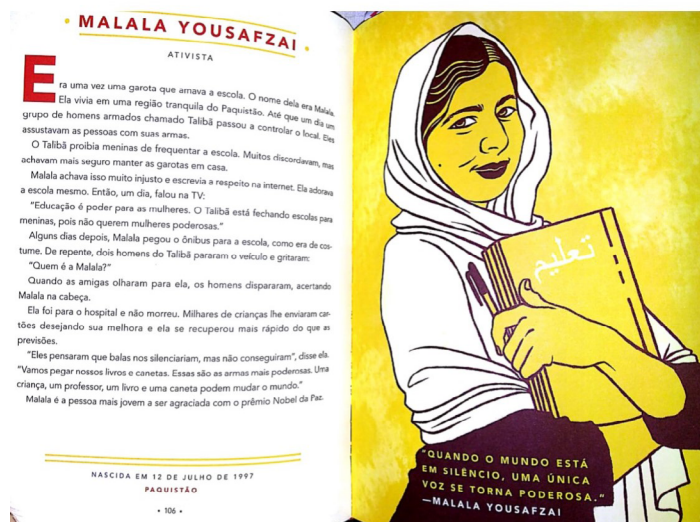
- 1- Organize os dados em gráficos (quantos forem necessários).
- 2- Note que há diferenças salariais, tanto favoráveis ao sexo masculino quanto favoráveis ao sexo feminino. Para cada área de atuação, calcule o valor referente à essa diferença e calcule uma média

para os casos de homens com salários mais altos e uma média para os casos de mulheres com os salários mais altos. Compare as duas médias e escreva um parágrafo de conclusão a partir dessa análise.

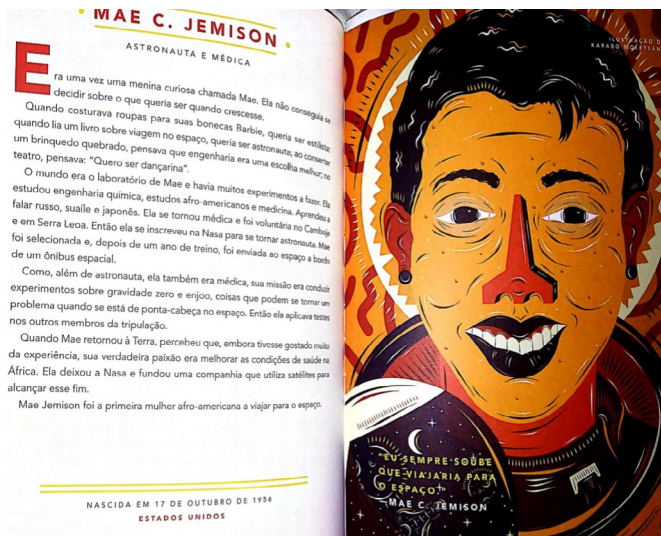
Diferença por Área de Atuação em R\$		
	Homem	Mulher
Esportes	2.007	2.811
Administr.	4.120	2.274
Arquitetura	4.259	4.072
Estética	3.348	2.390
Call Center	2.663	1.693
Comercial	5.027	2.660
Comunic./ Editoração	3.080	3.714
Financeiro	6.100	3.361
Gás/Água/ Energia	5.577	5.487
Supermercado	3.117	2.671
Hotelaria e Turismo	4.017	2.136
Comércio Exterior	4.729	3.871
Mercado Imobiliário	5.246	4.107
Instituições Sociais	4.111	3.370
Instituições Financeiras	7.554	4.664
Cursos e Idioma	4.272	1.974
Jurídica	5.468	3.533
Operações em Rodovias	2.381	1.854
Pesquisa Científica	5.513	5.344
Produção de Eventos	1.702	2.365
Publicidade	4.714	3.646
Recursos Humanos	4.925	3.325
Saúde	5.214	3.326

Seguros	5.832	2.950
Serviço Automotivo	3.207	3.207
Serviços de Cartório	1.156	1.061
Sistemas de Informática	5.440	4.803
Telecomunic.	4.938	3.313

Anexo IV – Histórias para serem usadas na aula. (Fonte: Cavallo; Favilli, 2017, 2018).



Fonte: Foto do livro/arquivo pessoal das autoras.



Fonte: Foto do livro/arquivo pessoal das autoras .



Fonte: Foto do livro/arquivo pessoal das autoras.

13

Território (do) cidadão

Barbara Jungbeck¹

Rai Nunes dos Santos²

1 Licencianda em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: barbarajungbeck@gmail.com.

2 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia, Mestre e Bacharel em Geografia e Licenciando em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
E-mail: rai_nunes_santos@hotmail.com.

RESUMO

A organização de uma aula a ser ministrada por uma/um docente é central para a qualidade do exercício do ensino-aprendizagem. Sendo englobados por essa visão, pretendemos apresentar um plano de aula fundamentado em observações participantes de aulas de Sociologia em uma escola da periferia de Porto Alegre que nos direcionaram na escolha do conteúdo. Organizamos uma aula interdisciplinar entre as Ciências Sociais e a Geografia visando a apresentação de um embasamento teórico a fim de nutrir o/a professor/a de argumentos e entendimentos de que a educação é fundamental para promover o exercício da cidadania através da ocupação de espaços geográficos pelos cidadãos, territorializando-os como agentes. Para isso, estruturamos dinâmicas a serem realizadas entre os estudantes para a avaliação dos objetivos visados.

TERRITÓRIO, ESPAÇO GEOGRÁFICO E CIDADANIA: ONDE ESTOU IMPORTA!

Para a compreensão do conceito de cidadania, utilizamos José Murilo de Carvalho (1987). Para o teórico, a cidadania plena engloba a participação popular nas decisões pautadas na construção dos próprios direitos. Ultrapassa os ideais liberais baseados na crença de que o cidadão é somente quem recebe três direitos — civis, políticos e sociais. A partir da concepção liberal, a cidadania é enxergada como uma transferência estritamente estatal e/ou institucional conferindo uma via de mão única onde trafegam direitos na direção de sujeitos tidos como ina-

tivos e incapazes de atuação – o que Carvalho conceitua como “Estadania”. Ao definir uma cidadania plena, o autor coloca os sujeitos cidadãos como agentes que se sentem integrantes de um Estado-nação, de um território em que podem influir direta e ativamente.

A significação simbólica direta a um território pressupõe também a frequência física. Ao partir da cidade como o berço da cidadania exercida pelos seus cidadãos embasados em sentimentos de pertencimento e lealdade (a um Estado-nação), a ocupação de espaços geográficos tidos como públicos demonstram um/a cidadã/o que exerce e reconhece seus direitos de intervir e se fazer ouvir politicamente também pela presença física. Nisso, introduzimos o conceito bourdieusiano de “habitus”. Bourdieu demonstra, em *A distinção: crítica social do julgamento* (2008), que a familiaridade repousa inerente na ocupação ou não ocupação de determinados espaços sociais. Esse conceito denota uma estrutura presente nos sujeitos estruturada a partir do campo (contexto social em que o sujeito está inserido) e que estrutura esquemas de percepção e apreciação, que, segundo o autor, compõem o gosto. Esse conhecimento estruturado dentro de cada indivíduo gera uma experiência em comum do mundo social, desembocando na familiaridade.

A presença física em espaços geográficos públicos também pode ser analisada sob o exame teórico de assembleias públicas realizado por Judith Butler (2018). A autora se utiliza do campo empírico de reuniões políticas entre vários corpos que “podem ser interpretadas como versões emergentes e provisórias de soberania popular” (p. 23). Transpomos suas ideias não apenas para formas de protestos envolvendo multidões, mas pela mínima presença física de corpos, considerados

precários pela sua invisibilização em não portar direitos em seus papéis de cidadãos, com liberdade para se expressarem politicamente, uma vez que pelo o que “se luta, é justamente o caráter público do espaço” (p. 75).

Produzindo uma síntese entre os autores, podemos dizer que a cidadania defendida por Carvalho (1987) é construída pelo “habitus” e pelo compartilhamento de capitais entre os agentes cidadãos que integram uma nação — uma comunidade com vivências familiares onde possuem direitos e deveres. Sendo assim, é dada a importância do conhecimento difundido pela educação. Ao inserir os estudantes em espaços geográficos públicos que, partindo da hipótese de que, para ser cidadão, o sujeito deve se sentir integrante de um Estado-nação e atuar nele significando, a educação promoverá, conseqüentemente, a cidadania. Sempre enfatizando o entendimento da capacidade de reflexão e atuação dos sujeitos como agentes cidadãos dotados de corpos políticos que se expressam.

Tratamos o espaço geográfico, por sua vez, como um produto indissociável entre a espacialidade e a temporalidade, a partir do que foi proposto por Milton Santos (1996) como o conjunto sistêmico de objetos e o conjunto de ações. Podemos pensar que o espaço está composto tanto da materialidade, quanto do campo das ações. Com isso, entendemos que o espaço geográfico funciona como um campo de abertura teórica, onde então, tanto o material, quanto o imaterial aparecem e são importantes de serem trabalhados.

Entendemos o território a partir dos estudos de Raffestin (1993), Souza (1995; 2013), Bonnemaïson (1997; 2002), Claval (1999), Di Méoe-Buléon (2007), Haesbaert (2004; 2014) e Heidrich (2010), os quais permitem vê-lo como uma porção do espaço apropriada por um grupo/

agente/ator que, a partir das suas práticas (ações) e das relações de poder que ali desenvolvem, apropria-se, domina e dá a noção de limite, ou ainda, de grafia para esta porção de espaço em um território definido. O território não é constituído de fixidez, e sim requer constante movimento, exercício de poder e de relações sociais entre os atores/grupos/agentes com esta porção de espaço apropriada.

Pensando nas relações de exercício de controle sobre um território, podemos apontar para diferentes formas de se relacionar com esta porção de espaço, como a apropriação/dominação, construção de barreiras físicas, modificação de sua configuração, impedimentos jurídicos, constituição de estados-nação, mas todos estes apontam para que o território, substantivo, seja acompanhado de um adjetivo que denota a função ou posse do território. Alguns exemplos recorrentes: Território Nacional, Território Brasileiro, Território Indígena, Território Quilombola, Território de Preservação, Território Comunitário etc. Por que então não pensarmos em um Território (do) cidadão? Apontamos que para além da materialidade da porção de espaço, das relações de poder exercidas, o território é sobretudo uma construção social, das relações sociais, que apontando para uma utilização e manifestação de uma noção de limite, pode ou não existir materialmente, mas que sobretudo está tratado no campo das ações.

Para planejarmos esta aula, partimos da contribuição de Corazza (1997), de que o planejamento pode ser um instrumento que dá voz para as experiências dos alunos e dos professores. O professor parte do princípio de que existe um planejamento dos conteúdos, um plano de aula definido, mas que existe um espaço a ser preenchido na sala de aula, com

as contribuições e práticas dos alunos. É nesse sentido que destacamos que oportunizar um espaço de fala para os alunos é muito importante para o conhecimento sobre a cidadania e como esta está imbricada com as práticas cotidianas que permeiam os conceitos de espaço geográfico e território, dando lugar para essas manifestações destes sujeitos.

Levando em consideração todas as exposições presentes no desenvolvimento do referencial teórico, acreditamos que a escola é uma instituição essencial para a autonomia cidadã dos sujeitos através do processo de ensino-aprendizagem. Para o estímulo que desejamos realizar com os alunos, adotamos a prática interdisciplinar. Segundo Roselane Costella (2016), o trabalho interdisciplinar é uma correlação ativa entre diferentes disciplinas, não sendo apenas o estudo de um tema a partir de diferentes disciplinas, mas sim o desprendimento das particularidades de cada disciplina inter-relacionada, fornecendo ao aluno o conhecimento dos conceitos a partir de relações e de forma não compartimentada. É, portanto, neste plano de aula interdisciplinar que dialoga entre os estudos de ciências sociais e geografia, um instrumento que permite o desenvolvimento e a conexão dos saberes desses campos, mas que sobretudo oportuniza uma aproximação com as realidades locais e sociais dos alunos para não só o entendimento das disciplinas, mas para uma compreensão integral.

OBJETIVOS

- Associar os conceitos de cidadania, território e espaço geográfico;
- Discutir os conceitos através de exemplificações de espaços cotidianos dos alunos;

- Realizar práticas para os alunos experimentarem a cidadania.

PLANO DE AULA

1 – Introdução – 1º Momento

Início da aula com a apresentação da proposta educativa — discutir os conceitos de território, espaço geográfico e cidadania através da interdisciplinaridade entre os professores de sociologia e geografia. Após esta apresentação, iremos organizar a turma em um círculo para melhor visualização da atividade, colocando no seu centro os materiais (em anexo) trazidos pelos professores para o decorrer da aula. Assim, o primeiro momento contará com uma parte do tempo para discussões explicativas dos conceitos de forma introdutória para que assim possamos iniciar o segundo momento com os materiais.

2 – Dinâmica com Mapas – 2º Momento

Neste momento os alunos já estão dispostos em círculo e os professores os convidam a se aproximarem do centro onde estarão os materiais impressos — diferentes representações cartográficas que fazem parte da dinâmica com mapas. Esta dinâmica consiste em realizar um jogo de escalas e de visualização de mapas, inicialmente com um o primeiro mapa (ANEXO I) que mostra apenas a escola em que os alunos estudam. O segundo mapa (ANEXO II) mostra a quadra em que a escola está inserida, o terceiro mapa (ANEXO III) estará mostrando o recorte do bairro em que

a escola está localizada. A partir desse jogo de escala seguiremos com o exercício, mostrando no quarto mapa (ANEXO IV) a escola em relação ao centro da cidade de Porto Alegre. Seguindo com essa dinâmica mostraremos, a partir de uma apresentação de slides, fotos do centro da cidade de Porto Alegre (ANEXO V), enfatizando pontos tomados como turísticos e públicos, perguntando se reconhecem/conhecem.

3 – Finalização – 3º Momento

Para a finalização da aula, explicitaremos a importância da ocupação e conhecimento dos espaços públicos de sua cidade. Para isso, buscaremos apresentar aos estudantes os não conhecidos, procurando integrá-los e inseri-los no cotidiano, visando a abrangência da cidadania na territorialização da cidade.

AVALIAÇÃO

A avaliação da pertinência e alcance do projeto consiste em tentar entender como os alunos participaram da atividade, como eles se viram inseridos neste meio de cidadania e como esta é exercida e sentida na cidade de Porto Alegre. As atividades propostas, além de possibilitar a experiência e aprendizagem com os conceitos das ciências sociais e da geografia, consistem em também oferecer um espaço de troca e diálogo sobre suas visões de inserção/integração e participação na cidade em que vivem.

Entendemos que a participação dos alunos nesta aula é importante inclusive para o/a professor/a entender a condição de inserção que seus alunos estão, se estão contidos territorialmente no seu bairro e escola, ou se participam da cidadania e compartilham de outros espaços da cidade. Nossa expectativa é provocar e ouvir os alunos sobre lugares onde transitam e se relacionam, que possuam vivência dentro da cidade e até fora dela, visando a expansão dos horizontes na apresentação de outros contextos sociais que também pertencem a eles. Esperamos que apareçam muitas situações de reconhecimento e de uso da cidade como um todo, mas também podemos ter resultados em que os alunos vivem apenas em um território contido, em uma curta atuação do espaço da cidade. Sendo este segundo caso, os professores deverão atuar no sentido de mostrar outros pontos de interesse da cidade e também de comunicar que os alunos podem (e devem) acessar e transitar por outros lugares.

Quando mesclamos os conceitos de cidadania, espaço geográfico e território, podemos observar que a cidadania, ao abarcar um elemento não tangível no que consiste a materialidade do espaço portada por cada um dos sujeitos em voga, é também limitada a uma parcela do território da cidade. Com isso queremos dizer que a cidadania só estará completa quando os cidadãos puderem transitar pelo espaço da cidade com total liberdade, e não contidos em lugares que são destinados para eles e outros que não. Portanto, este projeto de intervenção pode ser pensado como um instrumento interdisciplinar que facilita e introduz essa compreensão aos sujeitos-alunos-cidadãos-agentes da cidade, trazendo a compreensão em totalidade da cidadania, direito à cidade e de uso da mesma.

REFERÊNCIAS

- BONNEMAISON, J. *La géographie culturelle*. Paris: Éditions du C.T.H.S., 1997.
- BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (org.). *Geografia cultural: um século*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 83-132.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.
- BUTLER, J. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2018.
- CARVALHO, J. M. *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CLAVAL, Paul. O território na transição da pós-modernidade. *Geographia*, v. 1, n. 2, p. 7-26, 1999.
- CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997, p. 103-147.
- COSTELLA, Roselane Zordan et al. Possibilidades e desafios no trabalho interdisciplinar do Pibid-UFRGS. In: *Percursos da prática de sala de aula*. São Leopoldo: Oikos, 2016, p. 118-128.
- DI MÉO, G.; BULÉON, P. *L'espace social: Lecture géographique des sociétés*. Paris: Armand Colin, 2007.
- HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HAESBAERT, R. *Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2014.
- HEIDRICH, A. Espaço e multiterritorialidade entre territórios: reflexões sobre a abordagem territorial. In: PEREIRA, S. et al. (org.). *Teoria e práticas territoriais: análises espaço-temporais*. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 25-35.
- RAFFESTIN, Claude. *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: Técnica e tempo, Razão e emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

SOUZA, M. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In: CASTRO, Iná E. de et al. (org.). Geografia: Conceitos e Temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 5. ed. 2003, p. 77-116.

SOUZA, M. L. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertand-Brasil, 2013.

ANEXO I – Mapa 1

MAPA 1 - Colégio Marista Irmão Jaime Biazus



Fonte: Imagem retirada do Google Earth.

ANEXO II – Mapa 2

MAPA 2 - Inserção do Colégio Marista Irmão Jaime Biazus



Fonte: Imagem retirada do Google Earth.

ANEXO III – Mapa 3

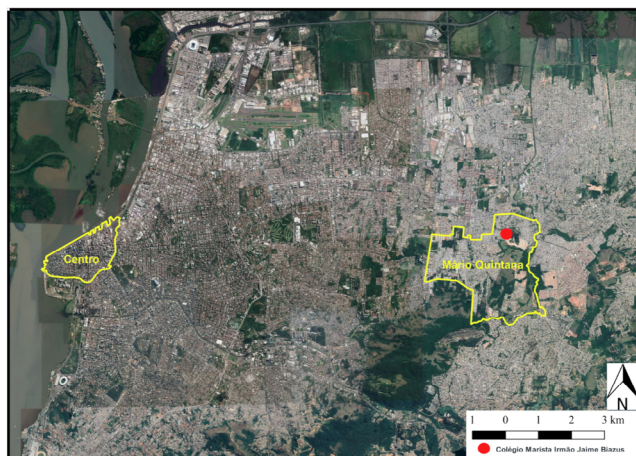
MAPA 3 - Região do Colégio Marista Irmão Jaime Biazus



Fonte: Imagem retirada do Google Earth.

ANEXO IV – Mapa 4

MAPA 4 - Entre o Bairro Centro e o Bairro Mário Quintana



Fonte: Imagem retirada do Google Earth.

ANEXO V – Fotografias de Porto Alegre

Figura1 – Casa de Cultura Mario Quintana.



Fonte: Google Imagens.

Figura 2 – Mercado Público.



Fonte: Google Imagens.

Figura 3 – Cais Mauá.



Fonte: Google Imagens.

Figura 4 – Museu de Arte do Rio Grande do Sul.



Fonte: Google Imagens.

Figura 5 – Praça da Alfândega.



Fonte: Google Imagens.

Figura 6 – Esquina Democrática.



Fonte: Google Imagens.

Figura 7 – Prefeitura Municipal.



Fonte: Google Imagens.

PEDAGOGIA

14

Prática pedagógica com alunos da educação infantil sobre a origem dos alimentos e os sentidos envolvidos na alimentação

Ana Luiza Sander Scarparo¹

¹ Mestre em Educação pelo PPGEDU/UFRGS, Licenciada em Pedagogia e Nutricionista pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
E-mail: anascarparo@gmail.com.

RESUMO

O ambiente escolar é considerado propício para o desenvolvimento de ações educativas com o propósito de auxiliar na formação de hábitos alimentares saudáveis. A escola, ao valorizar a exploração dos diferentes espaços e recursos pedagógicos, ao invés de focar na transmissão de informações, por meio destas estratégias procura romper com as formas tradicionais de ensino. A atividade proposta tem como objetivo conhecer as diferentes formas e variedades de um mesmo alimento, estimular seu consumo e desenvolver os sentidos ao explorar os alimentos. Para tanto, propõe-se que a atividade seja realizada com estudantes da educação infantil (pré-escolares), com idades entre 3 e 5 anos, e seja subdividida em diferentes momentos: conhecendo o alimento *in natura*; de onde vem o alimento; atividade envolvendo o alimento; e, por fim, degustação do alimento na alimentação escolar.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E OS CINCO SENTIDOS

O ambiente escolar é considerado um espaço propício para o desenvolvimento de ações educativas com o propósito de auxiliar na formação de hábitos alimentares saudáveis. Nos últimos anos, no campo da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), tem-se observado uma mudança de paradigma tanto na compreensão do processo educativo como nos propósitos destas ações (Scarparo, 2018).

Segundo o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas, atualmente, a EAN é definida como

um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar. (Brasil, 2012, p. 23).

Neste contexto, a EAN é considerada a associação de diferentes estratégias educativas, que devem ser planejadas de acordo com o contexto de vida e a demanda do público-alvo (Contento, 2011), bem como que deve ampliar a sua abordagem para além da transmissão de informações sobre alimentação, a fim de gerar situações de reflexão sobre as situações cotidianas e auxiliar os indivíduos a desenvolverem a autonomia alimentar, favorecendo a adoção voluntária de escolhas alimentares conscientes e adequadas às suas necessidades (Brasil, 2012).

Entre os princípios previstos no Marco de Referência para o desenvolvimento das ações de EAN (Brasil, 2012), destacam-se a sustentabilidade social, ambiental e econômica; a abordagem do sistema alimentar de forma integral, desde a produção até o consumo dos alimentos; a valorização da cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e perspectivas; a comida e o alimento como referências, valorizando a culinária enquanto prática emancipatória; e a promoção do autocuidado e da autonomia. Portanto, a fim de atender a esses princípios, recomen-

da-se que todas as estratégias de EAN devem ter como referência para seu planejamento e desenvolvimento o Guia Alimentar para a População Brasileira (Brasil, 2014).

Neste contexto da promoção da alimentação saudável, cabe referir que o Pacto Nacional para Alimentação Saudável, instituído em 2015, tem a finalidade de ampliar as condições de oferta, disponibilidade e consumo de alimentos saudáveis e combater o sobrepeso, a obesidade e as doenças decorrentes da má alimentação da população brasileira. Entre os eixos previstos no Pacto destacam-se: aumentar a oferta e a disponibilidade de alimentos saudáveis; fomentar a educação alimentar e nutricional nos serviços de saúde, de educação e de assistência social; promover hábitos alimentares saudáveis para a população brasileira; e, especificamente no ambiente escolar, incentivar o consumo de alimentos saudáveis, bem como a regulamentação da comercialização, da propaganda, da publicidade e da promoção comercial de alimentos e bebidas em escolas públicas e privadas, em âmbito nacional (Brasil, 2015).

No ambiente escolar, a Portaria Interministerial nº 1.010/2006 aponta para o grande desafio de incorporar o tema da alimentação e nutrição no contexto escolar, reconhecendo a escola como um espaço propício à formação de hábitos saudáveis e à construção da cidadania, assim como a alimentação tendo função pedagógica, devendo estar inserida no contexto curricular. A Portaria refere, entre as ações para alcançar a alimentação saudável na escola, a necessidade de “definir estratégias, em conjunto com a comunidade escolar, para favorecer escolhas saudáveis”, “desenvolver um programa contínuo de promoção de hábitos alimentares

saudáveis”, e “incorporar o tema alimentação saudável no projeto político pedagógico da escola, perpassando todas as áreas de estudo e propiciando experiências no cotidiano das atividades escolares” (Brasil, 2006).

A inserção do tema da alimentação no currículo escolar é corroborada pela legislação vigente do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Entre as diretrizes que regem o PNAE, além da garantia do direito à alimentação escolar e o emprego da alimentação saudável e adequada, destaca-se a inclusão da educação alimentar e nutricional nos processos de ensino e de aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional (Brasil, 2009; 2013). O PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (Brasil, 2009; 2013).

Com relação às ações de EAN, a Resolução CFN nº 465/2010 dá ênfase à proposição e à realização das ações de EAN para a comunidade escolar pelo nutricionista responsável técnico (RT), em conjunto com a direção e a coordenação pedagógica da escola, para o planejamento de atividades com o conteúdo de alimentação e nutrição (CFN, 2010). A Resolução CD/FNDE nº 26/2013 vem reforçar os objetivos, competências e ações do PNAE, considerando que as ações de EAN deverão ser planejadas, executadas, avaliadas e documentadas segundo faixa etária, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2013).

Entre as ações de EAN, referidas pela legislação do PNAE (Brasil, 2013), destaca-se aquelas que promovam a oferta de alimentação adequada e saudável na escola; favoreçam os hábitos alimentares regionais e culturais saudáveis; e utilizem o alimento como ferramenta pedagógica nas atividades de EAN. Entretanto, segundo Scarparo (2018), embora se observe avanços importantes na legislação vigente, constata-se como um desafio à prática da EAN, no ambiente escolar, sensibilizar e instrumentalizar os diferentes profissionais envolvidos com a prática da EAN, sejam nutricionistas, coordenadores pedagógicos, diretores e professores, para o planejamento e a implementação de Programas contínuos de promoção da alimentação saudável, de acordo com a realidade e demanda dos escolares.

Este é o motivo pelo qual importa pensar nas tendências teóricas do campo da Educação e da Pedagogia que favoreçam uma prática pedagógica tão desafiadora quanto a da Educação Alimentar e Nutricional, tal como a que está sendo proposta por este projeto didático. Considerando as dimensões Tradicional, Crítica e Pós-crítica das teorias da Educação e da organização curricular, discorro sobre a forma pela qual elas poderiam auxiliar no desafio à prática da EAN no ambiente escolar.

Para o ensino tradicional, o conhecimento está relacionado ao saber enciclopédico, o saber científico, que deve ser transmitido pelo professor que, desta perspectiva de ensino, detém o conhecimento. Os conteúdos são pré-determinados e os objetivos estão diretamente relacionados a esses conteúdos, pois acreditam que é a partir de uma “boa definição dos objetivos educacionais que depende parte considerável da eficácia do currículo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 45). A preocupação com a transmis-

são do acervo cultural da humanidade, pressupõe a neutralidade do professor, bem como a padronização do pensamento e do comportamento das crianças, de modo a prepará-los para a vida adulta. Neste contexto, destaca-se a obra de Tyler que apresenta um modelo de elaboração curricular, que influenciou a maior parte das propostas curriculares brasileiras até os anos 1980, e que é marcado pela racionalidade baseada na definição de objetivos e de formas de verificar sua consecução.

Já para a teoria crítica, o conhecimento está relacionado ao saber popular, ao questionamento sobre qual conhecimento é válido na escola, bem como sobrea importância de conhecer a realidade social e cultural do aluno para, a partir dela, buscar/levantar os temas geradores que serão trabalhados em sala de aula. Portanto, a teoria crítica preocupa-se em olhar para o contexto e a realidade do aluno, pois a aula tem que partir desta realidade. Há uma ruptura com o ensino tradicional, exposto anteriormente, uma crítica ao que era imposto, principalmente a partir dos movimentos sociais, das lutas de classe, refletindo no ambiente escolar. Além da pedagogia popular, proposta por Paulo Freire, há a pedagogia de projetos, proposta por Hernandez, na qual é realizada uma escuta atenta da demanda das crianças, mapeando (observando) as curiosidades e interesses, que farão parte dos projetos. A perspectiva crítica acredita na construção coletiva dos conhecimentos, defendendo a importância da troca e do diálogo, a fim de possibilitar a transformação da realidade social.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 64), as teorias curriculares de cunho marxista criticam os “modelos científicos de currículo e de planejamento curricular”, por considerá-los muito tradicionais. Tendo como

uma das principais referências as obras de Paulo Freire, tais teorias defendem a pertinência do planejamento participativo, “única opção pela qual o mundo cultural do aluno pode ser respeitado”. A partir da identificação dos temas geradores, deve ser analisado de que forma eles serão trabalhados no planejamento, a fim de que as situações sejam significativas para os sujeitos.

Na perspectiva pós-crítica, há um destaque para os temas culturais (gênero, classe, raça, etnia, entre outros), uma vez que “a ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isso uma intervenção intencional”, que implica em responsabilidade uma vez que, além de prender “determinadas informações, [...] atribuem sentidos às suas vidas, vozes, experiências e histórias” (Corazza, 1997, p. 121). De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 64), “os temas culturais privilegiam deliberadamente os conhecimentos que não tem sido frequentemente objeto de escolarização”.

Para essa perspectiva, as anteriores (ensino tradicional e perspectiva crítica) têm uma grande pretensão com o resultado da ação pedagógica. As teorias pós-críticas defendem que não é possível garantir a consecução de certos objetivos ou que não há garantias de que o ensino gere a aprendizagem, uma vez que não tem como transferir o entendimento de algo, o saber de uma pessoa para outra. Considera-se que não há possibilidade de transferir a representação de uma dada realidade, objeto ou sensação, pois ela é individual, cada indivíduo tem a sua representação do que quer que seja, uma vez que depende da experiência de cada um e das relações que o sujeito estabelece (Uberti, 2013).

Sendo assim, uma escola que valorize a exploração dos diferentes espaços e recursos pedagógicos, bem como promova a interação entre crianças de diferentes idades, ao invés de focar na transmissão de informações, procura romper com as formas tradicionais de ensino por meio dessas estratégias. Tais propostas podem ser consideradas como exemplos das “reformulações pedagógicas” referidas por Uberti (2013, p. 1224). Para a autora, o processo de ensino é fundamentado pela intencionalidade e “a escola não provoca aprendizagens com as palavras por meio das quais acredita dar a ver a coisa [...] ela ensina com aquilo que não tem a dar, [...] pois o mundo empírico só pode ser experimentado” (Uberti, 2013, p. 1234). Cabe mencionar ainda que a escola não pode garantir o vínculo entre o que se ensina e o que se aprende, pois isso independe da intencionalidade embutida na prática educativa.

Corazza (1997, p. 121) refere que a “ação pedagógica é [...] uma intervenção intencional”, por meio da qual os professores, ao se disporem a ensinar, assumem responsabilidades, não só pela aprendizagem de determinadas informações, mas pela produção de sentidos a suas vidas, vozes e experiências. Uberti (2013) sinaliza a pertinência de refletirmos sobre as pretensões da escola, pois grande parte das frustrações e insucessos que ela experimenta advém destas pretensões: “[...] o professor acredita que ensina uma coisa, que só diz respeito a ele, e o aluno aprende outra, que por sua vez, também só diz respeito a ele mesmo” (Uberti, 2013, p. 1227). Nesta crítica à transmissão do conhecimento, reforça-se a necessidade de o conhecimento ser experimentado, no qual o professor pode auxiliar/favorecer esse processo, provocando ou propondo momentos em que o aluno tenha que exercitar o pensamento.

JUSTIFICATIVA

Como estudante de pedagogia e formada em nutrição, ao analisar a literatura da área de nutrição, especificamente a relacionada à educação alimentar e nutricional, constatei a necessidade de aproximar os pré-escolares dos alimentos *in natura*, uma vez que dados apontam o aumento do consumo de produtos industrializados pela população brasileira, inclusive a infantil. Além disso, documentos dos Ministérios da Saúde e da Educação sinalizam a importância de realizar ações educativas que favoreçam a formação de hábitos alimentares saudáveis, principalmente na fase de introdução da alimentação complementar, a fim de promover a saúde desde a infância.

OBJETIVOS

- Conhecer o alimento em sua forma *in natura*.
- Conhecer as diferentes variedades de um mesmo alimento.
- Estimular o consumo de alimentos *in natura*, principalmente vegetais, nas refeições ofertadas pela escola.
- Desenvolver os sentidos (olfato, visão, tato, paladar e audição) por meio da exploração dos alimentos.

AVALIAÇÃO

Será realizada por meio do acompanhamento do consumo dos alimentos nas refeições. Para tanto, recomenda-se que antes de iniciar a atividade seja realizado o registro das quantidades de vegetais consumidos nas refeições da escola. Outra estratégia sugerida é questionar os pais dos alunos como é o consumo de vegetais em casa, antes e após a atividade.

PLANO DE AULA

Em função da importância de realizar esta atividade com diferentes tipos de alimentos, principalmente, frutas e verduras, sugere-se que essa prática seja proposta uma vez por semana, ao longo de dois ou três meses, adaptando a forma de desenvolvimento para evitar a monotonia. Sobre o contexto da realização da prática pedagógica, a atividade é proposta para ser realizada com estudantes da educação infantil (pré-escolares), com idades entre 3 e 5 anos, nas refeições do lanche da tarde e/ou jantar. Também poderá ser realizada com alunos das séries iniciais do ensino fundamental, podendo ser adaptada às características dos escolares.

Recomenda-se selecionar um alimento que esteja presente no cardápio da escola, no dia que a atividade for ser realizada. Caso exista mais de uma variedade do mesmo alimento, é desejável que tenha uma unidade para apresentar para as crianças e outra para fazer a degustação no final. Sugere-se começar a atividade com alimentos que apresentam

mais de uma variedade, por exemplo, mamão formosa e mamão papaia. Possibilidades de alimentos a serem trabalhados: caqui, melão, maçã, bergamota, laranja, alface, mamão, tomate, arroz, feijão.

1º momento

- Escolher previamente o alimento que será trabalhado com as crianças. Para essa atividade prática foi selecionada a laranja, nas variedades: laranja pera; laranja de umbigo (Bahia); laranja lima (Figura 1).

Figura 1 – Laranja pera, laranja de umbigo e laranja lima.



Fonte: Freepik.

- Solicitar que as crianças sentem em roda, preferencialmente, ao redor da mesa.
- Para facilitar a descrição do desenvolvimento da atividade, optou-se por dividi-la em quatro momentos, que devem realizados em sequência. O desenvolvimento do primeiro, segundo e quarto podem ser semelhantes em todas as semanas que a prática pedagógica for realizada, enquanto o terceiro sugere-se adaptar e/ou modificar conforme o alimento que será trabalhado.

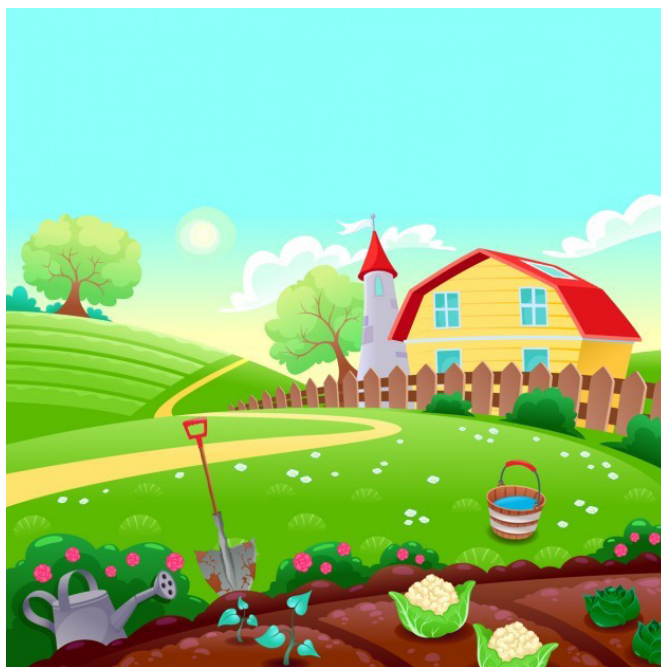
2º momento: conhecendo o alimento *in natura*

- Introduzir a atividade com as crianças, informando que “hoje vamos conhecer um novo alimento”. Perguntar: Quem sabe qual é o alimento de hoje? Deixar as crianças se manifestarem livremente. Se pertinente, dar algumas dicas sobre o alimento: cor, tamanho, formato, entre outras.
- Apresentar o alimento *in natura* para as crianças e questionar: Quem conhece este alimento? Quem já provou? Quem gosta? Quem já sentiu o cheiro? Quem já tocou nele? Como ele é por dentro?
- Pode-se fazer contra argumentações a partir das respostas das crianças. Por exemplo, se as crianças informarem que tem várias sementes, questionar se elas têm certeza que um alimento tão grande tem várias sementes e não uma só, bem grande.
- Em seguida, passar o alimento para as crianças tocarem, sentido a textura e o peso, e cheirarem.
- Na sequência, antes de abrir o alimento, pode-se lembrar de como as crianças disseram que achavam que ele era por dentro. Ao abri-lo, na frente das crianças, mostrar como ele é por dentro.
- Para finalizar esse momento, questionar novamente quem já comeu o alimento e incentivar as crianças a provarem o alimento. Referir que no lanche ou no jantar da escola o alimento estará presente, em uma preparação surpresa.

3º momento: de onde vem o alimento

- Questionar as crianças: De onde ele vem o alimento? Quem sabe onde ele nasce na fazenda?
- Apresentar um painel com a estrutura de uma fazenda (Figura 2). Pode ser um desenho, uma imagem impressa em tamanho grande ou uma montagem. É importante ter espaços para colagem dos alimentos.

Figura 2 – Imagem ilustrativa do painel da fazenda.



Fonte: Freepik.

- Solicitar que as crianças mostrem, na fazenda, onde nasce ou de onde vem o alimento que está sendo trabalhado.

- É importante ter uma ou mais imagens/figuras do alimento que está sendo trabalhado para serem fixadas no painel.
- Se possível, é desejável, que esse painel possa ser completado com as figuras dos alimentos na medida em que forem sendo trabalhados. Ele pode ficar fixado em uma parede da sala ou ficar guardado e ser apresentado nos dias da atividade.

4º momento: atividade envolvendo o alimento

Para trabalhar a forma da laranja, optou-se por realizar uma atividade de desenho e outra de carimbo com a fruta.

Atividade de desenho do alimento

- Entregar uma folha em branco para cada criança.
- Disponibilizar giz de cera ou lápis de cor.
- Deixar o alimento *in natura* de forma visível, para que as crianças consigam visualizar durante a atividade, tanto a parte externa como interna.
- Solicitar que as crianças desenhem as laranjas.
- Realizar um momento de socialização dos desenhos elaborados com os colegas.
- Recolher os desenhos e identificar com o nome de cada criança.
- Os desenhos poderão compor o livro de receitas e dicas sobre alimentação da escola.

Atividade de carimbo com o alimento

- Cortar laranjas ao meio, para serem utilizadas como carimbos.
- Separar as folhas de papel em branco.
- Colocar a tinta (laranja, amarela, branca e verde) em bandejas.
- Convidar as crianças para participarem da atividade.
- Colocar o material na mesa (laranjas e a tinta) e entregar um pedaço de folha para cada criança.
- Explicar para crianças que vamos utilizar a laranja com um pouco de tinta para carimbar na folha o formato da fruta.
- Para exemplificar, pode-se molhar a laranja na tinta e fazer um exemplo em uma folha. Pode-se fazer com apenas uma cor, ou misturar as cores.
- Convidar as crianças para experimentarem os carimbos.
- Realizar um momento de socialização dos trabalhos com os colegas.
- Recolher as folhas carimbadas e identificar com o nome de cada criança.
- As folhas da atividade poderão compor o livro de receitas e dicas sobre alimentação da escola.

Neste momento, sugere-se que seja realizada uma atividade que envolva o alimento. A seguir, apresenta-se algumas possibilidades: contação de uma história sobre o alimento; desenhar o alimento do dia; pintar o alimento conforme o *in natura*; fazer carimbo com o alimento; confeccionar um fantoche do alimento; criar um álbum dos alimentos, a ser preenchido ao longo das diferentes atividades; criar um livro dos alimentos (pode ser construído ao longo da prática pedagógica e conter receitas e dicas de alimentação para os pais).

5º momento: degustação do alimento na alimentação escolar

- Finalizar a atividade com a degustação do alimento. Além da forma *in natura*, sugere-se que outra preparação, na qual o alimento seja o ingrediente principal, seja ofertada para as crianças provarem.
- Recomenda-se que os adultos que estiverem envolvidos na atividade também degustem o alimento e a preparação.

Recursos necessários:

- Laranjas de variedades diferentes: Pera, Umbigo (Bahia) e Lima – alimento *in natura* (no mínimo duas unidades para o primeiro momento);
- 1 faca (para o coordenador da atividade);
- Painel com a estrutura da fazenda;
- Imagem (figura) do alimento que está sendo trabalhado;

- Cola ou fita durex;
- Folha em branco, duas para cada criança;
- Giz de cera ou lápis de cor;
- Carimbos de laranjas cortadas ao meio (mínimo 4 metades, preferencialmente de tamanhos diferentes);
- Bandejas;
- Tinta Guache: laranja, amarela, branca e verde;
- Alimento para degustação, tanto *in natura* como em uma preparação, na qual seja o ingrediente principal;
- Potes e garfos/palitos para as crianças provarem o alimento;
- Guardanapo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas*. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012. Disponível em: https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2017/03/marco_EAN.pdf. Acesso em: 7 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 7-12, 18 de junho de 2013. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolucao-cd-fnde-n-26-de-17-de-junho-de-2013>. Acesso em: 7 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação-Geral da Política de Alimentação e Nutrição. *Guia alimentar para a população brasileira*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: http://bvms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em: 7 maio 2021.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2006. Diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 70, 09 de maio de 2006. Disponível em: http://bvms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/pr1010_08_05_2006.html. Acesso em: 7 maio 2021.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola os alunos da educação básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 2-4, 17 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 7 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 8.553, de 3 de novembro de 2015. Institui o Pacto Nacional para Alimentação Saudável. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 04 de novembro de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/decreto/D8553.htm. Acesso em: 7 maio 2021.

CFN. Conselho Federal de Nutricionistas. Resolução CFN nº 465 de 23 de agosto de 2010. Dispõe sobre as atribuições no Nutricionista, estabelece parâmetros numéricos mínimos de referência no âmbito do Programa de Alimentação Escolar (PAE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 118-119, 25 de agosto de 2010. Disponível em: https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/resolucoes/Res_465_2010.htm. Acesso em: 7 maio 2021.

CONTENTO, I.R. *Nutrition Education: Linking Theory, Research and Practice*. 2. ed. Burlington: Jones & Bartlett Publishers, 2011.

CORAZZA, S.M. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A.F. (org.) *Currículo: questões atuais*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

LOPES, A.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

SCARPARO, A.L.S. Avanços e desafios da Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar. In: LOBO, A. R. (org.) *Avanços e Desafios da Nutrição no Brasil 2*. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2018. p. 46-64.

UBERTI, L. Intencionalidade Educativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1223-1242, out./dez. 2013.

15

Reflexões sobre a escolha profissional na adolescência

Fabiane Cristina Pereira Marcilio¹

¹ Licencianda em Psicologia e Bacharel em Psicologia pela UFRGS.
E-mail: fabiane_marcilio@hotmail.com.

RESUMO

A escolha profissional é uma questão relevante na fase da adolescência, podendo gerar sentimentos de angústia e incerteza. O presente projeto didático foi planejado para abordar esta temática com alunos da disciplina de *Psicologia Organizacional* de um Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio. Utilizou-se como referencial teórico os princípios da pedagogia de Paulo Freire, principalmente no que se refere ao protagonismo e autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem. Entende-se que é essencial oferecer espaços no ambiente escolar para que os alunos possam refletir sobre os fatores envolvidos no processo de escolha profissional. Tendo conhecimento sobre essas influências, os adolescentes poderão tomar decisões de modo mais crítico, além de relacionar com suas próprias vivências.

ENSINO DA PSICOLOGIA E ESCOLHA PROFISSIONAL NA ADOLESCÊNCIA

O referencial teórico que embasou a construção do presente projeto será apresentado em duas partes. Inicialmente, discute-se brevemente sobre alguns desafios e particularidades do ensino da Psicologia, além da importância do planejamento na prática pedagógica. Um segundo ponto que será abordado é sobre a escolha profissional na adolescência, estando relacionado com a temática planejada para a aula.

1. A licenciatura em Psicologia e a importância do planejamento

A licenciatura é situada em um lugar periférico na formação de Psicologia, sendo que nem todas as universidades oferecem a possibilidade de complementação em licenciatura. Ademais, as discussões sobre as políticas educacionais não levam em consideração a Psicologia como componente curricular do Ensino Médio (Pandita-Pereira; Sekkel, 2012). Neste sentido, muitos professores de psicologia podem se deparar com inúmeras dificuldades, incluindo: falta de conteúdos programáticos, poucos materiais didáticos da área disponíveis, escassez de discussões sobre o ensino da psicologia nas escolas, dificuldades em saber quais conteúdos ensinar e como fazê-lo e a confusão que pode ocorrer entre os papéis de professor de psicologia e o psicólogo escolar (Mrech, 2007; Kohatsu, 2010).

Elaborar e planejar as aulas é destacado como uma das principais dificuldades enfrentadas no início da carreira de docência, principalmente pela falta de clareza das atividades que envolvem essa prática profissional, que vão muito além de dominar os conhecimentos e saberes da área. O planejamento das aulas é uma ferramenta para organização dos conteúdos a serem abordados, entretanto não se restringe a um caráter tecnicista. Conforme Corazza (1997) o planejamento do ensino deve ser concebido como uma estratégia de política cultural que possibilita a definição de objetivos intencionais, mesmo que estes não sejam cumpridos plenamente como o programado. O exercício da docência implica esse comprometimento ético-político, já que há uma impossibilidade de uma postura de neutralidade na prática pedagógica. Neste

sentido, é o planejamento que traduz o objetivo da prática educativa, na qual é essencial reconhecer também as formas de saber e as forças de poder que estão envolvidas nesse processo (Corazza, 1997).

Outra dificuldade no ensino da psicologia é que não existem livros didáticos na área, o que demanda que os professores busquem materiais de acordo com as temáticas que pretendem abordar em aula. Em geral, os textos selecionados acabam sendo artigos mais acadêmicos e com uma linguagem mais “científica”, o que pode comprometer a compreensão dos estudantes sobre os assuntos. A adequação da linguagem, então, apresenta-se como essencial na prática pedagógica, sendo necessário “traduzir” os textos de forma a utilizar uma linguagem mais acessível ao explicar os conteúdos aos alunos. Conforme salienta Corazza (2015), educar envolve esse processo de tradução visto que a didática não representa uma mera reprodução ou transmissão dos conhecimentos. A prática pedagógica, então, se caracteriza por seu potencial criador, possibilitando produzir novos discursos que conduzem a outras interpretações. É preciso considerar também a subjetividade do professor que permeia o ato de ensinar, pois ele acaba inserindo seus conhecimentos e perspectivas ao traduzir determinados conhecimentos. Assim, geram-se novas compreensões e interpretações, adaptadas conforme a realidade dos contextos sociais e culturais (Corazza, 2015).

Para lidar com essas questões referentes à didática, uma das possibilidades é a adoção de práticas dialógicas que busquem a participação ativa dos estudantes na sala de aula. Miranda *et al.* (2014) relatam uma experiência de docência em Psicologia no Ensino Médio que se utilizou esse método de ensino:

Frente a este desafio de se ensinar Psicologia, sem que essa transposição didática resultasse em uma simplificação dos conhecimentos científicos, e na ausência de modelos didáticos do ensino de Psicologia na educação básica, optou-se por um tratamento didático bastante utilizado e que se configurava como uma alternativa aos métodos tradicionais; assim, as aulas seguiram um formato expositivo-dialogado. O diálogo propiciou uma maior participação dos alunos, que por muitas vezes era inviável em aulas conteudistas. [...] Portanto, pode-se ressaltar como um diferencial da disciplina o espaço que os alunos construíram para exporem suas dúvidas, questionamentos e contraposições, estabelecendo, assim, uma postura ativa em seus próprios processos de ensino-aprendizagem. (Miranda *et al.*, 2014, p. 65).

Considera-se, então, que o ensino da Psicologia no Ensino Médio não se deve restringir ao uso de práticas expositivas dos conteúdos teóricos, mas buscar o uso de outros recursos e metodologias que estimulem a reflexão e debates durante as aulas. Para tal, é essencial trazer temáticas relacionadas com as vivências dos próprios alunos, compreendendo que os conhecimentos são voltados não apenas para prepará-los profissionalmente para o mercado de trabalho, mas também envolve uma formação para vida, ou seja, desenvolver neles um pensamento crítico sobre a realidade social (Leite, 2007). Partindo desse entendimento, o presente projeto foi desenvolvido tendo como referencial os princípios da pedagogia de Paulo Freire, principalmente no que se refere ao protagonismo e autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, a prática educativa é considerada como uma construção estabelecida a

partir da relação professor-aluno. Segundo Freire (1997), educar não é o mesmo que transmitir saberes, envolve a conscientização do aluno sobre sua realidade social. A missão do professor, assim, é a de possibilitar a criação e produção de conhecimentos mediante a reflexão crítica sobre a realidade. Neste sentido, existe uma crítica à “educação bancária”, ou seja, “o processo de ensino e aprendizagem não funciona como se o conhecimento fosse transferido de um sujeito para outro, como se um o detivesse e o outro não” (Uberti, 2013, p.1229). O conhecimento não é meramente depositado ou transferido de um sujeito para o outro, envolve a relação estabelecida entre eles. A aprendizagem ocorre, então, através de um processo de experimentação na qual ninguém é detentor do saber ou de uma verdade absoluta.

2. A adolescência e escolha profissional

A adolescência constitui-se como uma fase do desenvolvimento marcada por grandes transformações biológicas e psicológicas, sendo caracterizada como um período de transição para vida adulta, no qual a profissão desempenha um papel fundamental. É a partir do exercício profissional que o indivíduo será capaz de garantir o seu sustento econômico e conquistar sua autonomia (Frischenbrunder, 2005). A escolha profissional representa esta entrada para o mundo adulto. É preciso considerar, contudo, que não existe uma escolha profissional certa, única e definitiva para o resto da vida. O que vai existir sempre é uma escolha possível, dentro de determinadas possibilidades e contingências. É comum que neste momento surjam sentimentos de ansiedade e

incerteza, visto que é necessário deixar para trás outras possíveis trajetórias profissionais. Para escolher, o adolescente precisa aceitar essas limitações e saber que não se pode ter tudo ao mesmo tempo e com a mesma intensidade (Soares, 2002).

Na perspectiva da teoria do desenvolvimento vocacional (Super; Savickas; Super, 1996), a escolha profissional não é considerada como um evento específico que ocorre tipicamente na adolescência. O desenvolvimento profissional e de carreira é um processo que se entende ao longo de todo o ciclo vital, desde a infância até a velhice, estando relacionado aos diversos papéis desempenhados. Neste sentido, o papel profissional não pode ser desconectado dos demais papéis considerados importantes na vida do indivíduo (exemplo: pai/mãe, filho(a), estudante, esposo(a) etc.). Conforme aponta Lassance e Teixeira (2010, p.18):

A escolha profissional não se resume à identificação de interesses ocupacionais específicos num dado momento de vida e da combinação destes interesses com as opções disponíveis. Mais do que isso, a escolha profissional deve resultar da integração dos interesses com valores e objetivos mais amplos, inserindo-se em um projeto de vida no qual o horizonte ocupacional vai se modificar na medida em que o tempo passa, configurando uma trajetória cujos significados precisam ser continuamente atualizados.

Nesta perspectiva, entende-se que o desenvolvimento vocacional ocorre ao longo da vida englobando cinco grandes estágios: *Crescimento* (fase da infância, dos 4 aos 13 anos, caracteriza-se pelo desenvolvimento de preocupação sobre o futuro e aumento de controle sobre a

própria vida); *Exploração* (fase da adolescência, dos 14 aos 24 anos, espera-se que o jovem explore e delimite opções profissionais); *Estabelecimento* (vida adulta, dos 25 aos 44 anos, envolve o esforço do indivíduo em consolidar-se e manter-se na ocupação desejada); *Manutenção* (vida adulta, dos 45 aos 65 anos, a pessoa mantém-se em suas atividades de trabalho buscando atualizar conhecimentos e lidando com novos desafios); e *Desengajamento* (velhice, acima dos 65 anos de idade, fase em que se reduz o ritmo de trabalho e há o planejamento para a aposentadoria). Cada um desses estágios demanda também a resolução de um conjunto de tarefas evolutivas, que favorecem a passagem para as tarefas posteriores (Super; Savickas; Super, 1996).

Durante o estágio da adolescência, a sociedade espera que os jovens aprendam quem e o que podem tornar-se. O principal comportamento é a exploração vocacional, isto é, tentativas de adquirir informação sobre si e sobre as ocupações de forma a realizar escolhas combinatórias que construam a carreira (Savickas, 2002). Esta fase envolve três principais tarefas evolutivas: cristalização, especificação e implementação. A cristalização de uma preferência vocacional requer que o indivíduo explore de modo amplo as possibilidades a fim de formar as primeiras ideias sobre o seu lugar na sociedade. A especificação de uma escolha profissional demanda que o jovem explore em profundidade suas preferências iniciais a fim de delimitar quais lhe parecem mais interessante, como forma de preparar-se para a realização da escolha ocupacional. Por fim, a implementação de uma escolha ocupacional

refere-se a colocar em prática o objetivo estabelecido. É a efetivação da escolha através do início de estudos e trabalhos na área de interesse (Savickas, 2002; Super; Savickas; Super, 1996).

O adolescente, ao pensar sobre o seu futuro, muitas vezes pode não ter clareza sobre os fatores que interferem na escolha profissional. É preciso considerar que o indivíduo constrói sua carreira a partir dos significados de suas experiências nos diversos contextos (Soares, 2002). Na adolescência, o contexto familiar é visto como uma das principais fontes de identificações e referências para a interpretação dessas experiências, sendo os pais apontados como uma das principais influências para tomada de decisão em relação à carreira. Entre os aspectos positivos, são mencionados que os pais costumam dar apoio aos estudos, além de fornecerem informações sobre possibilidades profissionais e instituições de ensino. Por outro lado, podem acabar pressionado os filhos a escolherem determinadas profissões ou não aceitando certas escolhas profissionais (Bardagi; Lassance; Teixeira, 2012). Neste sentido, mitos familiares sobre o trabalho, tais como profissões “melhores” e “piores”, classificação hierárquica, de gênero e de *status* social das profissões podem acabar impedindo ou favorecendo o indivíduo a realizar determinadas escolhas (Lassance; Teixeira, 2010).

Além da família, outras variáveis tendem a influenciar a escolha profissional, incluindo tanto questões pessoais como relacionadas ao contexto. Soares (2002) discute sobre os principais fatores que influenciam a escolha profissional: políticos, econômicos, sociais educacionais, familiares e psicológicos. Estes fatores atuam em conjunto, a autora realizou essa divisão apenas para fins didáticos descrevendo-os como:

1. Os *fatores políticos* referem-se especialmente à política governamental e seu posicionamento perante a educação, em especial o ensino médio, ensino profissionalizante e universidade.
2. Os *fatores econômicos* referem-se ao mercado de trabalho, à globalização e a informatização das profissões, à falta de oportunidades, ao desemprego, à dificuldade de tornar-se empregável, à falta de planejamento econômico, à queda do poder aquisitivo da classe média e a todas as consequências do sistema capitalista em que vivemos.
3. Os *fatores sociais* dizem respeito à divisão da sociedade em classes sociais, à busca da ascensão social através de um curso superior, à influência da sociedade na família e aos efeitos da globalização na cultura e na família.
4. Os *fatores educacionais* compreendem o sistema de ensino brasileiro, a falta de investimento do poder público na educação, a necessidade e os prejuízos do vestibular e a questão da universidade pública e privada de uma forma mais geral.
5. Os *fatores familiares* impõem à família uma parte importante no processo da impregnação da ideologia vigente. A busca da realização das expectativas familiares em detrimento dos interesses pessoais influencia na decisão e na fabricação dos diferentes papéis profissionais.
6. Os *fatores psicológicos* dizem respeito aos interesses, às motivações, às habilidades e às competências pessoais, a compreensão e a conscientização dos fatores determinantes versus a desinformação à qual o indivíduo está submetido. (Soares, 2002, p. 45)

Considera-se, então, que a escolha é um processo multideterminado construído a partir da relação dialética entre o indivíduo e a realidade objetiva. Conforme salienta Soares (2002, p. 47) “ao escolher sua profissão, o indivíduo não é totalmente livre, sofrendo muitas influências do ambiente familiar, social, dos amigos, da escola, da mídia, como também não é totalmente submisso diante da escolha”. Neste sentido, entende-se que não existe uma determinação social ou uma liberdade absoluta, pois diversas influências impactam nas preferências ocupacionais. Assim, para a realização da escolha profissional é importante o autoconhecimento, clareza sobre interesses e habilidades pessoais, ciência sobre as influências envolvidas no processo de escolha e o conhecimento acerca das profissões e do mundo do trabalho.

JUSTIFICATIVA

Considerando que a escolha profissional é uma temática relevante na fase da adolescência, é importante oferecer espaços nos quais os alunos possam refletir sobre os fatores envolvidos neste processo. Tendo conhecimento sobre essas influências, os adolescentes poderão tomar decisões de modo mais crítico, além de relacionar com suas próprias vivências. Ademais, abordar esse assunto em aula pode auxiliar os estudantes a perceberem que outros colegas também estão passando por um momento de incerteza em relação ao futuro. Deste modo, entende-se que o debate grupal, ao possibilitar o compartilhamento de crenças, opiniões, dúvidas e angústias, acaba favorecendo o desenvolvimento de novas perspectivas que envolvem o processo de escolha profissional.

OBJETIVOS

Objetivo geral

- Desenvolver a consciência crítica sobre o contexto e o processo de escolha profissional.

Objetivos específicos

- Desconstruir crenças estereotipadas relacionadas à escolha e à formação profissional.
- Discutir sobre os fatores que influenciam a escolha profissional.
- Possibilitar uma reflexão sobre as influências presentes no processo de escolha dos próprios alunos.

AVALIAÇÃO DO PROJETO

A avaliação do alcance dos objetivos será realizada tendo em vista o envolvimento e a participação dos estudantes nas atividades propostas. Além disso, será avaliado o quanto os alunos conseguem debater sobre crenças estereotipadas relacionadas com a escolha profissional. Para tal, será analisada a capacidade do estudante de respeitar e ouvir opiniões controversas, mas, ao mesmo tempo, trazer argumentos que defendam seu ponto de vista. No final da aula, também será realizada

uma conversa grupal com os alunos para verificar o quanto as atividades lhes ajudaram a ter um pensamento crítico sobre os fatores que têm influenciado no processo de escolha profissional.

PLANO DE AULA

A aula proposta no presente projeto será iniciada fazendo uma breve discussão sobre os tópicos abordados na aula anterior, no qual terá sido debatida a temática das transformações no mundo do trabalho em uma perspectiva histórica. Após, será realizada uma primeira atividade em grupo para trabalhar sobre estereótipos² relacionados à escolha profissional. Em círculo, duas bolas (uma de cada cor, A e B) serão passadas entre os alunos enquanto toca-se uma música. Quando a música for desligada, encerrar-se-á o movimento de passar as bolas, e será lida uma frase escrita em um cartão. O estudante que estiver com a bola A deverá defender a ideia do cartão, e quem estiver com a bola B deverá contestá-la. Depois, será realizada uma discussão com todo o grupo no qual cada um poderá argumentar sua opinião em relação à frase. No total, esta dinâmica com as bolas será conduzida quatro vezes com as seguintes frases:

- 1) Há profissões melhores do que outras. Por exemplo, Medicina é melhor que Enfermagem, Psicologia é melhor que Pedagogia.

2 Esta atividade do “Estereótipos” é descrita em Lassance e Teixeira (2010, p. 53-56).

2) Todos têm as mesmas oportunidades de ingressar no Ensino Superior. Quem não consegue passar no vestibular, é apenas por falta de esforço e estudo.

3) Os pais não devem influenciar na escolha dos filhos.

4) É preciso escolher uma profissão para a qual já se tenha habilidade.

Após a realização desta atividade, os alunos serão divididos em quatro grupos. Será entregue para cada estudante um texto que trata sobre os fatores que influenciam a escolha profissional (Anexo I). O texto escolhido é o capítulo “A Escolha da Profissão”, do livro *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia* (Bock; Furtado; Teixeira, 2008). Este é um livro introdutório que possuiu uma linguagem mais simples, sendo destinado principalmente a alunos de Ensino Médio ou àqueles que desejam conhecer ou iniciar os estudos na área. Neste primeiro momento, cada grupo ficará responsável por ler uma das seguintes partes do texto: 1) Características das profissões, 2) Caminhos para chegar às profissões, 3) O grupo social ou 4) História pessoal.

Depois de realizar a leitura, serão entregues aos grupos frases com crenças relacionadas à escolha profissional (incluindo as quatro frases discutidas na atividade anterior). Cada grupo deverá debater e selecionar quais das frases percebem que estão relacionadas com o fator de influência descrito no texto. Ao total, serão entregues as 25 frases apresentadas a seguir:

1. As profissões de maior prestígio social (ex: Medicina, Direito, Engenharia) trazem mais felicidade.

2. Se o estudante é esforçado e tira boas notas, deve fazer um curso concorrido como Medicina ou Engenharia.
3. Cursos como Dança, Teatro, Música devem ser evitados como escolhas, pois são poucas as pessoas que conseguem ter sucesso nas carreiras artísticas.
4. Todos têm as mesmas oportunidades de ingressar no Ensino Superior. Quem não consegue passar no vestibular, é apenas por falta de esforço e estudo.
5. A sociedade respeita aqueles que alcançam altos títulos e muito dinheiro.
6. Há profissões que são para homens (ex: Engenharia) e outras para mulheres (ex: Enfermagem, Pedagogia).
7. Os programas governamentais (PROUNI, políticas de cotas) e auxílios das universidades (refeição, transporte, material) possibilitam que qualquer pessoa ingresse e permaneça no curso desejado.
8. Há profissões melhores do que outras. Por exemplo, Medicina é melhor que Enfermagem, Psicologia é melhor que Pedagogia.
9. Os pais sempre aceitam a escolha dos filhos.
10. Os pais não devem influenciar na escolha dos filhos.
11. Os filhos devem seguir a profissão dos pais, principalmente quando há a possibilidade de seguir os negócios da família.

12. Para realizar uma escolha profissional, basta perguntar a opinião dos amigos e familiares que conhecem bem suas características pessoais.
13. As carreiras tradicionais levam aos melhores empregos.
14. A satisfação com um trabalho está no salário.
15. É preciso escolher um curso em que o mercado não esteja saturado.
16. A formação universitária é suficiente para garantir um emprego.
17. O reconhecimento de um trabalho está no salário (ganho financeiro).
18. O mais importante é fazer o trabalho de que se gosta.
19. A melhor escolha é feita pelas características de personalidade. Há características que moldam perfeitamente a pessoa para uma profissão.
20. Quem gosta de português ou história deve escolher um curso de humanas. Quem gosta de matemática, física, química deve escolher um curso de exatas.
21. Algumas profissões dão muito dinheiro e em outras o profissional está fadado a morrer de fome.
22. Algumas profissões têm retorno financeiro garantido.
23. É preciso escolher uma profissão para a qual se tenha habilidade.

24. É possível achar um curso perfeito, onde a pessoa possa se encaixar perfeitamente e gostar de tudo o que irá estudar.

25. Existe uma profissão certa para cada um, a pessoa só precisa descobrir qual sua vocação.

Em um segundo momento, o grupo deverá apresentar para os demais colegas o conteúdo abordado no texto, as frases selecionadas e o quanto concordam ou não com seus conteúdos. É possível que uma mesma frase seja indicada por mais de um grupo. Na realidade, não existe uma classificação ou uma resposta “certa” ou “errada”, o que se deve incentivar é a argumentação dos alunos sobre a escolha das frases, buscando trazer trechos do texto e relacionando com suas próprias vivências. Os alunos também deverão justificar suas opiniões em relação as frases, de modo a favorecer uma reflexão crítica sobre a realidade. Para tal, serão feitos alguns questionamentos, como por exemplo: *O quanto vocês concordam com essa frase? Por quê? Que argumentos sustentam essa opinião? Vocês conhecem alguém que vivenciou essa situação?* Ademais, será enfatizado ao longo da realização da atividade que os fatores foram separados apenas para fins didáticos, visto que atuam em conjunto.

Logo após cada grupo ter apresentado, será questionado aos alunos se eles pensaram em outros fatores que influenciam na escolha que não foram abordados ou que não foram tão enfatizados no texto (exemplos: fatores políticos, influência da mídia, tempo de estudos etc.). Este questionamento também terá como propósito introduzir a próxima atividade. Individualmente, cada um receberá uma folha com um desenho

de um termômetro³ com graduação entre 0°C e 100°C (Anexo II) para que possam escrever como percebem os fatores que influenciam na sua escolha profissional. Quanto mais próximo do “quente”, mais este fator influencia, e quanto mais próximo do “frio” menos este fator é determinante para a escolha profissional. No final da aula, os estudantes que se interessarem poderão compartilhar o seu “termômetro” com o grande grupo. Além disso, será questionado o quanto os alunos conseguiram relacionar os conteúdos da aula com o seu próprio processo de escolha profissional. Espera-se que os alunos desenvolvam uma postura mais reflexiva e crítica sobre esta temática.

REFERÊNCIAS

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; TEIXEIRA, M. A. P. O contexto familiar e o desenvolvimento vocacional de jovens. *In*: BAPTISTA, M. N.; TEODORO, M. L. M. (org.). *Psicologia de Família: teoria, avaliação e intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 145-155.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CORAZZA, S. M. Didática da tradução: transcrições do currículo. *In*: UBERTI, L.; BELLO, S. *A docência-pesquisa em movimento no Pibid*. São Leopoldo: Editora Oikos, 2015. p. 33-44.

CORAZZA, S. M. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. *In*: MOREIRA, A. F. (org.) *Currículo: questões atuais*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

³ Esta atividade do “Termômetro” é descrita em Lassance e Teixeira (2010, p. 37-38).

FRISCHENBRUDER, S. L. Sobre o final da adolescência: o lugar da profissão na passagem à vida adulta. In: LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C.; BARDAGI, M. P.; SPARTA, M.; FRISCHENBRUDER, S. L. (org.). *Intervenção e Compromisso Social: Orientação Profissional: Teoria e Técnica*. v. 2, São Paulo: Vetor, 2005. p. 107-120.

KOHATSU, L. N. A reinserção da disciplina de psicologia no ensino médio: as especificidades da psicologia e os desafios do atual contexto educacional. *Psicologia: Ensino & Formação*, v. 1, n. 1, p. 53-66, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v1n1/06.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

LASSANCE, M. C. P.; TEIXEIRA, M. A. P. O trabalho no Centro de Avaliação Psicológica, Seleção e Orientação Profissional (CAP-SOP) – uma abordagem integrada. In: LASSANCE, M. C. P. (org.). *Técnicas para o trabalho de orientação profissional em grupo*. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 15-78.

LEITE, S. A. S. Psicologia no ensino médio: desafios e perspectivas. *Temas em psicologia*, v. 15, n. 1, p. 11-21, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v15n1/03.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MIRANDA, F. M.; MENDONÇA, G. S.; ALMEIDA, H. B.; BALDUINO, J. C. PINHEIRO, L. B.; PIMENTA, B. B. A atuação do professor de psicologia no ensino médio: contribuições de uma experiência do Pibid. *Emblemas*, v. 11, p. 56-69, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/emblemas/article/view/30471>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MRECH, L.M. Um breve histórico a respeito do ensino de psicologia no ensino médio. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 8, n. 2, p. 225-235, 2007. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/7364/ssoar-etd-2007-2-mrech-um_breve_historico_a_respeito.pdf?sequence=1. Acesso em: 26 nov. 2018.

PANDITA-PEREIRA, A.; SEKKEL, M. C. Possibilidade de atuação para o licenciado em psicologia nas Etecs. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 32, n. 4, p. 972-985, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n4/v32n4a15.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

SAVICKAS, M. L. Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In: BROWN, D. (ed.), *Career choice and development*. 4th ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2002. p. 149- 205.

SOARES, D. H. P. *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus, 2002.

SUPER, D. E.; SAVICKAS, M. L.; SUPER, C. M. The life-span, life-space approach to careers. In: BROWN, D.; BROOKS, L. & Associates (org.). *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey Bass, 1996. p. 121-178.

UBERTI, L. Intencionalidade Educativa. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1223-1242, out.-dez. 2013.

ANEXO I – Texto: “A Escolha da Profissão”, do livro *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia* (Bock; Furtado; Teixeira, 2008).

OS FATORES QUE INFLUEM NA ESCOLHA PROFISSIONAL

Os fatores que influem na escolha profissional são muitos, com peso e composição diferentes na história individual dos jovens. Procuramos organizar estes fatores em quatro categorias (para efeito de uma exposição mais clara), mas gostaríamos de deixar claro, desde o início, que esses fatores estão em permanente interação e que é exatamente esta combinação entre eles que caracteriza o quadro geral da escolha profissional. Vamos lá!

1) CARACTERÍSTICAS DA PROFISSÃO

Quando pensamos em escolher algo, de imediato temos de considerar as características dos diversos objetos que se nos apresentam como passíveis de serem escolhidos. Nossos objetos aqui são ocupa-

ções, profissões. Por isso vamos considerar: o mercado de trabalho, a importância social e a remuneração das profissões e ainda o tipo de trabalho e as habilidades necessárias ao seu desempenho.

Mercado de trabalho

Teremos ou não emprego nesta profissão? Sem dúvida, uma pergunta importante que o jovem deve fazer-se, mas de difícil resposta. Por quê?

Entende-se por mercado de trabalho a venda e a compra da força de trabalho. Quando se diz que o mercado de trabalho de uma determinada profissão está saturado, está-se querendo dizer que o número de profissionais procurando vender sua força de trabalho (oferta) é maior que o número de empregos (procura). Os fatores que determinam o mercado de trabalho (a relação entre a oferta e a procura) são fundamentalmente relacionados à política econômica de um país e com a conjuntura internacional que determinam as condições e as possibilidades para o setor.

Atualmente, o desenvolvimento da tecnologia trouxe mundialmente um quadro de desemprego, pois muitas máquinas fazem as tarefas que anteriormente eram feitas pelo homem. Outras mudanças buscando otimizar a produção e melhorar a forma de produzir riquezas, como as novas formas de divisão do trabalho (reestruturação produtiva), vão também alterar a situação dos mercados de trabalho e as exigências ou requisitos que são colocados para os trabalhadores. Por outro lado, surgiram novas formas de trabalho e produção, como as cooperativas, nas quais várias pessoas se unem para produzir, dividindo investimentos e trabalho de forma mais igualitária ou solidária.

Toda essa transformação modifica os requisitos necessários para a ocupação de cargos. Por exemplo, há uma ampliação dos requisitos de escolarização; no entanto, há uma alteração nas exigências, pois agora, com as novas formas de produção, são necessárias pessoas com formação mais flexível, capazes de se adaptar mais rápida e facilmente às mudanças na produção; exigem-se novos idiomas, conforme o mercado internacional vai se modificando e abrindo espaço para novos países; informática é requisito obrigatório para quase todos os trabalhos, mesmo que não se relacionem diretamente com o uso dessa ferramenta.

Além disso, há ainda mudanças que vão ocorrendo na remuneração dos trabalhos. Quando há um aumento da oferta de mão de obra e uma diminuição da procura, há um rebaixamento salarial.

O mercado de trabalho, portanto, não é algo estável. Assim, no momento em que o jovem se coloca esta questão, o mercado de determinada profissão pode ser promissor, mas em pouco tempo esta situação poderá ter-se invertido. Por isso, a pergunta se teremos ou não emprego é de difícil resposta.

Importância social e remuneração

Todos nós queremos trabalhar em alguma profissão que tenha importância social e que seja bem remunerada — pelo menos uma remuneração mínima para garantir um bom padrão de vida. E aqui se coloca uma questão importante. Quais são as profissões mais importantes socialmente? Há uma relação direta entre importância e remuneração?

Considerando essas questões do ponto de vista da sociedade como um todo, podemos dizer que todas as profissões têm importância social, pois todas elas respondem a algum tipo de necessidade social e contribuem para a manutenção da vida em sociedade. Assim, podemos perceber, por exemplo, que os lixeiros (trabalhadores tão desvalorizados em nossa sociedade) são muito importantes, pois respondem pelo recolhimento do lixo, o que garante as condições básicas de saúde da população. Em alguns lugares, quando os lixeiros fizeram greve, foi possível perceber claramente a importância de seu trabalho. Sem o recolhimento do lixo, aumenta o número de ratos, de doenças etc.

No entanto, sabe-se que a sociedade atribui diferente prestígio às profissões. Na história de nossa sociedade, as profissões ligadas ao trabalho manual têm tido menos prestígio social do que as profissões ligadas ao trabalho intelectual. Assim, em nossa sociedade, as profissões responsáveis pela produção da riqueza material são desprestigiadas e, portanto, oferecem baixa remuneração. Há, sem dúvida, nesta questão, o problema da necessidade ou não de especialização (profissões ligadas à atividade intelectual exigem maior especialização, estudo e permanente aperfeiçoamento), mas há também a necessidade social de remunerar pouco aqueles setores que precisam de mais gente trabalhando.

Esta questão de prestígio e remuneração é bastante complexa e não a exploraremos aqui. Mas queremos deixar claro que nem sempre o prestígio social significa remuneração condizente e que nem mesmo significa que esta ocupação seja mais, ou menos, importante que as outras.

Habilidades necessárias para o desempenho

Toda profissão tem seu rol de pré-requisitos necessários. Os requisitos e o tipo de trabalho que se realiza devem ser considerados, quando pensamos em escolher uma profissão. Não devemos pensar nas profissões apenas pela aparência: prestígio, remuneração ou mercado. A profissão deve ser vista por dentro — o que realmente faz um profissional daquela área? E quando falamos em pré-requisitos, surge logo a questão de ter ou não as habilidades necessárias.

Acreditamos que todas as pessoas podem exercer qualquer tipo de profissão, desde que tenham condições para adquirir as habilidades e conhecimentos necessários para seu exercício.

A escolaridade é, sem dúvida, em nossa sociedade, um dos fatores mais valorizados e tem sido exigida como requisito mesmo de ocupações consideradas simples. E sabemos que a possibilidade de acesso e permanência na escola está diretamente relacionada à condição social e econômica do grupo familiar. Assim, podemos concluir, sem o risco de sermos exagerados, que os fatores que determinam a escolha de uma profissão são de natureza econômica e social (e não biológica), ligados diretamente às oportunidades de escolarização do indivíduo.

2) O CAMINHO PARA SE CHEGAR À PROFISSÃO

Diretamente ligada à nossa discussão anterior, aparece a questão da trajetória que o indivíduo deve percorrer para adquirir uma profissão. Aqui dois problemas são básicos: a escolarização e o vestibular e os custos da formação.

A escolarização e o vestibular

A crença de que o esforço individual é o único fator responsável pelo sucesso escolar e pelo ingresso na faculdade deve ser desmistificada. Em nossa sociedade, é sabido que o fator econômico pesa mais que o esforço individual, ou, melhor dizendo, o fator econômico propicia que o esforço individual seja recompensado.

Assim, o aluno proveniente das classes mais altas da sociedade tem maiores chances, pois dispõe de tempo para dedicar-se aos estudos e não trabalha (ou não exerce atividades profissionais muito desgastantes); tem condições de alimentar-se bem, de descansar bem; tem dinheiro para comprar o material necessário para o estudo etc.

As chances ou a facilidade para ingressar em uma universidade são desiguais em nossa sociedade. Portanto, temos de considerar que as questões de escolha também envolvem problemas do âmbito macro e de ordem econômica e social.

Custos da formação

Qualquer tipo de formação é hoje, em nosso país, artigo ainda de luxo. Manter-se na escola, na faculdade ou em cursos técnicos profissionalizantes é algo bastante custoso. Mesmo quando consideramos os vários programas governamentais que buscam ampliar o acesso da camada mais pobre às universidades (como Prouni, Bolsa-escola, Sistema de Cotas), ainda assim vamos assistir às dificuldades que muitos alunos pobres enfrentam para se manter na escola e para concluir uma formação no Ensino Superior.

Tornamos a repetir: os fatores que determinam a aquisição de uma profissão são também de natureza econômica e social.

3) O GRUPO SOCIAL

O grupo familiar e o grupo de amigos são apontados pelo psicólogo argentino Bohoslavsky como os dois grupos de onde vêm as principais pressões e os principais elementos para que o indivíduo se referencie quando escolhe qualquer coisa, inclusive sua profissão.

O grupo de amigos fornece, em geral, uma referência positiva, isto é, o indivíduo utiliza as referências positivamente, enquanto o grupo familiar pode, eventualmente, fornecer referências que o indivíduo procura rejeitar com sua escolha. Isto ocorre porque as relações no grupo familiar são sabidamente mais complexas. O grupo familiar não é opcional, como ocorre com o grupo de amigos.

Os valores desses grupos, as satisfações ou insatisfações que seus elementos apresentam com suas ocupações, as expectativas que apresentam em relação à escolha do jovem são fatores fundamentais.

Assim, o pai que terá seu filho como seguidor, herdeiro de seus negócios, prepara-o para isto desde cedo, e ao jovem pode nem se colocar a possibilidade de mudar de rumo. O pai que considera seu trabalho de baixo valor social procurará sempre direcionar a escolha de seu filho no caminho da superação daquela situação social, como o pai operário que sonha com o filho doutor.

Aqui entram os fatores relacionados ao sexo — a sexualização das profissões, se podemos chamar assim. Ainda há em nossa sociedade a ideia de que algumas profissões são mais adequadas para mulheres e outras para homens. Estranha-se a mulher que deseja ser engenheira mecânica; da mesma forma, o homem que quer ser pedagogo. Sabemos que esses preconceitos já foram mais presentes e fortes, mas ainda existem.

Há outro aspecto importante: a proposta neoliberal para a economia estimulou a entrada das mulheres no mercado de trabalho como forma de reduzir custos com salários. Isso precariza as condições de trabalho e desvaloriza certas profissões procuradas pelas mulheres.

É importante esclarecer aqui que não há profissões para homens e profissões para mulheres. Essa distribuição é cultural e segue também interesses econômicos da sociedade. O que há em nossa sociedade é a exploração do trabalhador, tanto homens quanto mulheres.

4) HISTÓRIA PESSOAL

Chegamos ao indivíduo que escolhe. Este ser, rico em elementos internos, procura, ao escolher uma profissão, planejar um ser para si mesmo — “O que quero ser na vida”. O processo de escolha de profissão é, pois, um momento do processo de identidade do indivíduo. Entram assim, em sua escolha, todos os elementos que ingressaram em seu mundo psíquico. Suas expectativas em relação a si próprio, seus gostos, as habilidades que já desenvolveu até o momento, a profissão das pessoas que lhe são significativas, as imagens registradas no seu mundo interior relacionadas às profissões, a percepção que tem de suas condições mate-

riais, seus limites e possibilidades, seus desejos, tudo aquilo que deseja negar, tudo aquilo que deseja afirmar. Enfim, todo seu mundo interno é mobilizado para a escolha profissional, inclusive fatores inconscientes, que também entram neste jogo, e com muita força.

Abordaremos duas questões que nos parecem mais polêmicas e que têm sido apresentadas como conflitos frequentes para os jovens que escolhem uma profissão: o conflito entre satisfação pessoal e satisfação material e a questão da vocação.

Satisfação pessoal x satisfação material

No momento da escolha da profissão, esse conflito aparece com frequência. A questão é importante e mais complicada do que uma simples dúvida de um jovem isolado, que não consegue se decidir. A questão central é que o indivíduo, quando vende sua força de trabalho, sabe que terá de obedecer e trabalhar da maneira como o comprador (sua chefia) estabelecer e desejar. Sabe que muitas vezes terá de abandonar seus projetos para executar o projeto do chefe, recebendo, assim, o salário que garantirá seu sustento.

A satisfação pessoal também é impedida pela precarização crescente do trabalho. O sujeito se insere no mercado, mas de forma tão insatisfatória e precária que o trabalho deixa de ser fonte de satisfação. Muitos não têm registro regular em carteira, não recebem benefícios que se tornaram direitos, são trocados de lugar e de atividade de forma frequente e desrespeitosa, não aprendem com o trabalho; enfim, sabe-se que a precarização reduz a satisfação pessoal e material.

Esses aspectos devem ser considerados, para que não se faça de um problema social um problema individual.

Vocação — uma mistificação da escolha

Começamos por uma afirmação de Silvio Bock:⁴

(...) a vocação do ser humano é exatamente não ter outras vocações. Isto é, ele nasce determinado biologicamente para nenhuma atividade específica. Uma abelha, esta sim nasce determinada geneticamente para fazer mel; atraída pelos perfumes das plantas, ela recolhe o néctar que reage com uma enzima dentro do seu corpo, transformando involuntariamente ou naturalmente aquela substância que será depositada na colmeia, em mel. Sendo radical na compreensão do termo, pode-se dizer que este animal tem um chamado interno que o obriga a realizar tal atividade para sobrevivência da espécie – a abelha tem vocação (pode-se atribuir sentido biológico ou, caso haja, fé) para produzir mel; essa vocação não é fruto de escolhas, mas sim determinismos da natureza.

Assim, a abelha sempre construirá a colmeia; a formiga, o formigueiro; a aranha, a teia; o João-de-Barro, sua casa de barro, e o homem não – o Alexandre será analista de sistemas; a Wilma, psicóloga; o Gustavo, empresário; a Lídia, médica; o Pedro, motorista de caminhão; o Francisco, torneiro mecânico etc. O homem tem de buscar suas formas de sobrevivência, diferentemente dos animais. E essas formas estão além de seu aparato biológico.

4 BOCK, Silvio D. *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2006

Com isto, estamos querendo dizer que o aparato biológico de um homem pode conter características que facilitem a realização de determinados trabalhos e não de outros. Há indivíduos que nascem com o chamado ouvido absoluto; assim, outros poderão apresentar características inatas que estariam relacionadas com um determinado tipo de trabalho ou profissão. Mas não são essas características biológicas do indivíduo que promovem sua realização profissional e nem tampouco que nos permitem falar em vocação, talento ou dom. O aparato biológico do indivíduo entra em contato com um meio físico e social, e esta interação biológico-social é que será a fonte das determinações do indivíduo.

A ideia de vocação, no entanto, resiste em nossa sociedade. Os jovens procuram descobrir suas vocações, e os cientistas (principalmente psicólogos) criam técnicas para descobri-las. A ideia persiste quando se fala da vocação ou talento dos negros para o futebol, vocação das mulheres para serem mães.

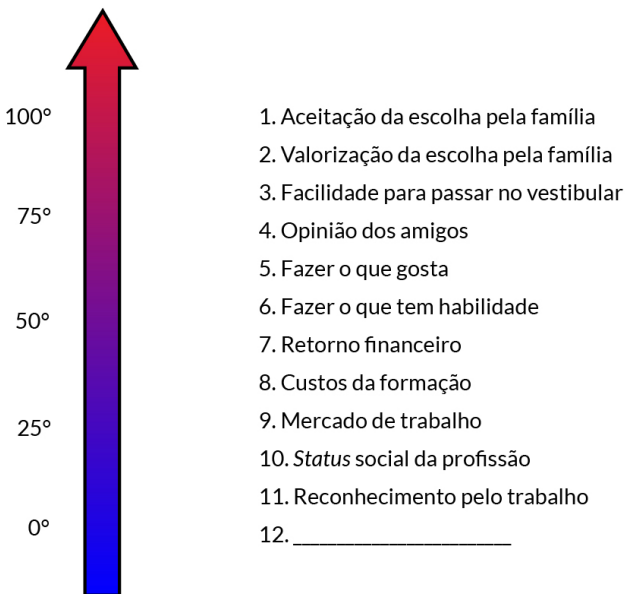
A ideia de vocação é usada para esconder as desigualdades sociais, ou, melhor dizendo, para justificá-las. Essas desigualdades, tão familiares a nós todos, são produzidas pela estrutura social, que, para se manter, exige que existam indivíduos trabalhando (vendendo sua força de trabalho) e outros acumulando e administrando o capital. No entanto, essas desigualdades têm sido justificadas pela concepção das diferenças individuais. Assim, se o indivíduo é pobre e torna-se um operário (sua profissão) e o outro torna-se um médico, dizemos que um não tem capacidade, não se esforçou, não tem talento nem vocação para ser médico, por isso é um operário. Além de todo o preconceito criado em torno

destas justificativas (de que o trabalho operário é menor, de menor importância do que o de um médico), estamos escamoteando, escondendo as verdadeiras determinações sociais desses diferentes futuros.

Com a ideia de vocação, podemos dizer ainda que o indivíduo não teve sucesso porque não escolheu a profissão para a qual tinha vocação, isto é, não identificou corretamente sua vocação. É preciso sempre considerar as multideterminações que agem sobre o indivíduo — fatores biológicos, sociais, psicológicos — determinando sua escolha profissional e seu futuro.

ANEXO II – Termômetro

Registre em que temperatura (de 0 a 100 graus) está cada um desses fatores quando você pensa em sua escolha profissional. Quanto maior a temperatura, maior a influência desse aspecto para você neste momento.



QUÍMICA

16

Abordagem pedagógica do estudo de Ácidos e Bases: segurança química nas atividades diárias e o papel do pH

Luce Helena Kochem¹

¹ Mestre em Ciência e Tecnologia dos Materiais, Engenheira Química, Licencianda em Química pela UFRGS. E-mail: luhkeng@gmail.com.

RESUMO

A partir de uma breve análise sobre o papel histórico da escola na sociedade, bem como sobre o contexto atual da Sociedade da Informação, tendo como base o estudo sobre as teorias de currículo da Educação, é proposto um modelo de Plano de Aula sobre o conteúdo potencial hidrogeniônico (pH), que satisfaça as aspirações dos educandos através de uma abordagem participativa. Propõe-se que antes do estudo prévio sobre equilíbrio iônico de espécies em soluções aquosas, seja apresentado o parâmetro (pH), quanto à origem do termo, importância, presença da sua citação na vida cotidiana, para que somente posteriormente os conteúdos de proximidade (ácidos fortes e fracos e bases fortes e fracas, e sais) sejam estudados com interesse. Dessa forma metodológica, pretende-se ressignificar o estudo do parâmetro de medida, valorizando sua aplicação na vida, bem como o conteúdo consequente (equilíbrio químico em solução aquosa), a partir do senso comum já identificável.

CONTEXTUALIZANDO O PAPEL DO EDUCADOR

Historicamente, parece necessitar o Homem encontrar a(s) verdade(s) universa(l)(is), que expliquem o mundo a sua volta, desde a pré-história, quando da mistificação do fogo e do trovão (“o sagrado”) até o desenvolvimento das Ciências, quando do estabelecimento de leis e teorias matemáticas, físicas, químicas e biológicas. Apesar de ter conseguido expor a explicação da maioria dos fenômenos naturais, e ainda

fazer ciência, criando sistemas e tecnologias que lhe fossem úteis, ainda assim, o homem busca verdade(s), seja(m) aquela(s) conceituadora(s) da forma como a sociedade se estabelece, se relaciona e vive, ou dos estudos psicológicos dos diferentes indivíduos, que justifiquem a compreensão de Si-mesmo. A escola tem, e teve, papel fundamental no sentido de perpetuar a História repassada, e os conhecimentos das Ciências, como estabelecimentos.

A Educação no sentido de área de estudo sobre o “educar” busca conceituar o que já se fez, identificar características de metodologias de ensino e analisar com criticidade os aspectos educacionais de integração dos valores humanos e sociais às práticas de ensino, a fim de que o processo de desenvolvimento dos educandos seja mais consciente, compartilhado e construído conjuntamente. Sabe-se que o que antes bastava em termos de transmissão de conhecimento científico, como ilustra a Teoria Tradicional de Currículo, quanto aos estudos das ciências: física, matemática, química e biologia, e da perpetuação da língua materna também como “parametrização” da comunicação e da linguagem, hoje, não se sustenta. Atualmente, o “não-conteudismo”, tendo em vista o desenvolvimento da Sociedade até a atualidade, e a ressignificação dos valores sociais nas reflexões sobre a inclusão de indivíduos, surgem como prementes.

Apesar de muito saber acumulado e disponível nas áreas da Psicologia, Sociologia, Filosofia e inclusive Pedagogia, muito pouco se tem realizado de transformador, nas últimas décadas, em nosso país, no que se refere à formação de cidadãos, sendo a escola a instituição a que mais se delega e aspira este objetivo. De forma crítica, podem-se tecer algu-

mas hipóteses sobre o lento processo de transformação dos sistemas de ensino, desde a década de 1980. As teorias de currículo da Educação e o estudo da História tecem algumas assunções a respeito do Poder e da construção do Saber na sociedade:

[...] o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências,² recebem pacientemente,³ memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. (Freire, 1987, p. 58).

Hoje, conforme nos leva a reflexão de Freire acima, e em que pese que, em uma sociedade da informação e instantaneidade, ficheiros não são mais úteis, e talvez tenham sido apenas necessários para que requisitos mínimos de identificação, explicação e memória do que construiu a atual sociedade em que se vive, pudessem ser anunciados. Atualmente, o que se motiva é a orientação para a construção do Saber, já que informações e dados podem ser obtidos a um “clique”. Desafio, para cada professor, em cada sala de aula, com cada grupo de alunos, com necessidades e aspirações próprias, de orientar o ensino através de uma educação mais humanizada e inclusiva; portanto, sem “escala” de parametrização de conhecimento.

2 Incidência: desenvolvimento ou existência de alguma coisa.

3 Comentário sobre a citação: atualmente, nem tão “pacientemente”, em decorrência do *momentum* que a sociedade vive: a era da informação, ou definida por outros como a era do conhecimento (e por mim como a era da instantaneidade).

A Teoria Crítica buscou e creditou um método transformador, através de um planejamento educacional, que fosse a partir do olhar sobre as desigualdades, posicionando-se ideologicamente (ou por convencimento) para transformar o *status quo*. Ainda assim, esta metodologia se apoia com pretensão, quando escolhe quais são as situações significativas de temas geradores na construção do currículo e do sujeito, conforme sugere Silva (2003).

A reflexão sobre esses processos de planejamento do currículo e metodologias utilizadas pelos críticos, além do contexto pós-moderno, tendendo à desconfiança em relação a conceitos totalizantes e no sujeito “emancipado consolidado pela razão”, foi proposta por educadores, que entenderam que os temas culturais influenciam nesses processos. Corazza (1997) defende que o planejamento curricular não deve tender a uma direção definida, como “promessa de causalidade”, uma vez que não deve servir como alavanca ou degrau para transmissão de conteúdos ou transformação social, mas que o ato pedagógico não pode silenciar-se diante dos temas culturais.

De maneira geral, os educadores pós-críticos não acolhem ideias de explicações universais, não se preocupam em comprovar o que já foi sistematizado e não acreditam na autonomia do sujeito ou na subjetividade, tendo em vista a influência do discurso, da cultura e da herança, características que diferenciam os sujeitos entre si e implicam em novos olhares sobre o poder, não como dominação, mas como *locus*, posicional e alternado. Entretanto, ainda assim, devido à visão multicultural, que busca diferenciar a reflexão sobre aspectos de desenvolvimento dos sujeitos, são observadas diferenciações entre autores.

Jacques Derrida (1967) traz em minúcia o conceito da herança através do uso do que chamou de ‘desconstrução’, que seria condizente à deposição e decomposição de uma estrutura, um desfazer sem nunca destruir, espécie de trabalho inconsciente, com a finalidade do sujeito se identificar: “É preciso saber, e saber reafirmar o que ‘vem antes de nós’ e que, portanto, recebemos sem antes escolher, e nos comportar sob esse aspecto como sujeito livre” (Derrida, 1930); “O sujeito humano é determinado pela linguagem, por funções simbólicas, pelo destino de uma ‘letra’ ou de um significante” (Derrida, 1967).

Assim sendo, admitindo que, apesar das motivações do(a) professor(a) na execução de sua tarefa, seja ela com significado diferente, determinado ou aspirado pela sociedade, sempre será imprevisível a sua ação de relançar através da reafirmação do que se herda, alguma transformação. A ação de apropriação do que se herda, a sua identificação, reafirmação ou reinterpretação para a transformação deve ser orientada ao aluno para o seu autodescobrimento e aprendizado dos “conteúdos mínimos”, e do que o realiza como ser. Entende-se aqui como “conteúdos mínimos” a serem transmitidos pelo(a) professor(a), aqueles que moveram e movem a civilização para o seu desenvolvimento e compreensão até aqui. Vide Derrida: “É preciso saber, e saber reafirmar o que ‘vem antes de nós’(...)” (2004, p. 12). Os outros conteúdos a apreender seriam construídos pelos alunos, conforme seus interesses, a descobrir e a saber.

Em suma, na proposta do plano de aula a seguir apresentado, entende-se a educação como forma de conduzir o sujeito ao exercício individual de apropriação do Saber herdado, reafirmação e/ou ressigni-

ficação, compreendendo a sua própria herança, a fim de fazer escolhas com consciência suficiente e responsabilidade⁴ para propor ações de transformação, as quais acredite que sejam importantes (nas quais se realize como sujeito). A orientação do(a) professor(a) está em motivar o pensamento à coletividade, à harmonia consigo, com a comunidade e com o meio ambiente em que vive. Não serve ao mundo atual a educação que se propõe à condução do homem à reflexão diante dos obstáculos que a realidade lhe impõe, tendo em vista que nessa perspectiva, o homem dissocia-se da natureza, do seu meio, e até mesmo de sua comunidade, como se houvesse abstenção do sujeito na coisa observada e naquilo que o rodeia. Portanto, o desafio está em educar com o “espírito crítico” para uma realização em Si-mesmo, compreendendo “o que se herda”, e o que se pode transformar ou ressignificar. Eis o desafio...

JUSTIFICATIVA

Identificar (a princípio, em duas aulas) por que basicidade ou acidez de substâncias e meios é importante para a segurança química nas atividades diárias consigo mesmo e com o meio ambiente. O plano de aula pretende iniciar com uma abordagem freiriana e derridiana, após experimentação e significação do conteúdo para a vida, construindo conceitos a partir de debates em grupo inclusive. Abordagem para a etapa de ensino 1º ano do ensino médio, na tradicional de química, quando dos estudos de inorgânica e físico-química.

4 Habilidade de responder, responder de (...), responder a (...) e responder em seu nome.

OBJETIVO

Reconhecer a importância da análise da média concentração de hidrogênio (H) num meio, que é o parâmetro de medida físico-químico conhecido como potencial hidrogeniônico (pH).

AVALIAÇÃO

A forma de avaliação da prática pedagógica pretendida poderá ser observada através da motivação e participação dos alunos, entrega de materiais pesquisados e participação nas apresentações dos trabalhos em grupo.

PLANO DE AULA

Materiais necessários: suco de limão, laranja, leite, água e antiácido, rótulo de produtos com descritos de espécies químicas onde figurem o pH; figuras ou Power point com ilustrações; fita/papel indicador de pH, tabelas para registro no modelo da Tabela 1, papel cartaz, relógio, artigos/textos/memorial descritivo de medidores de pH comercializados, quadro/lousa, copos.

Primeiro momento: abordagem crítica – de onde partimos?

O(a) professor(a) fará um questionamento aos alunos: “*O que até agora sabemos por pH?*” E escreverá esta pergunta no quadro/lousa. Esta etapa visa motivar os alunos a pensar sobre o que já ouviram, sabem ou leram sobre o tema de aula. Conforme os alunos forem informando o que se lembram, mesmo que algumas palavras não levem a nenhuma consideração, ou seja, supondo que o aluno responda “nada”. Essa palavra também será anotada no quadro/lousa disponível, de forma a evidenciar de onde estamos partindo não só quanto ao aprendizado deste conteúdo, mas também quanto ao “nós em relação uns aos outros”.

Caso muitos alunos respondam que desconhecem o que seja pH, o(a) professor(a) irá sugerir uma pequena prática com rótulos de águas minerais e produtos (previamente selecionados) que informem o pH, e deixará um tempo para que os alunos analisem os rótulos e realizem uma pesquisa rápida na internet para quem possua celular. Tempo de atividade: 5 minutos.

Depois desta etapa, quem quiser expor o que leu rapidamente sobre o tema de aula, poderá manifestar-se.

Segundo momento: explanação “tradicional”, mas motivadora – contexto histórico do tema.

A seguir o(a) professor(a) contextualizará a história do pH (tema cultural) e posteriormente transmitirá o conteúdo da expressão matemática (forma tradicional).

Exemplo:

“o químico que elaborou a escala de pH foi o bioquímico dinamarquês Soren Peter Lauritz Sorensen (1868-1939). Ele cunhou o termo em 1909, que é uma abreviatura de *potenzhydrogen* (traduzido do alemão como potencial de hidrogênio), com o objetivo de facilitar seus trabalhos no controle de qualidade das cervejas na cidade de Carlsberg, já que a concentração de hidrogênio no processo de cozimento dos grãos de cevada é muito importante. Quanto mais hidrogênio no meio, mais doação de prótons haverá nas reações químicas com os constituintes dos grãos, as substâncias chamadas de enzimas. E, se as reações químicas ocorrem em maior quantidade quanto maior for a concentração de hidrogênio, mais dissolução de enzimas das cascas dos grãos haverá, devido às suas características químicas, adquirindo gostos indesejáveis à qualidade do produto final. Por isso, Sorensen achou importante controlar este parâmetro para o seu estudo, de maneira prática e resumida, ele queria controlar as reações químicas que promoviam um gosto à cerveja, através da parametrização de uma escala ‘sobre a doação de hidrogênio ao meio.’”

Entende-se que, quanto mais ilustrações sobre a atividade de Sorensen o(a) professor(a) conseguir tematicamente evidenciar através de contexto histórico, de mapas geográficos, de fotografias etc., mais incentivos ao despertar da curiosidade por parte dos alunos para “compreender o que se herda” e, inconscientemente, compreender o ‘significante’ do pesquisador “Sorensen” (necessidade de controlar um processo).

$$\text{pH} = -\log[\text{H}^+] \text{ ou } \text{pH} = \log 1/[\text{H}^+] \quad (1)$$

Exemplificações posteriores a apresentação matemática do significado poderão ser úteis. Exemplo: *se há $[\text{H}^+] = 10^{-6}\text{mol/L}$. Qual é o pH? (Relembrar logaritmo da matemática.)*

Terceiro momento: inferir o interesse da turma e propor a abordagem pedagógica.

O(a) professor(a) questionará à turma no sentido de propor a motivação da criatividade, utilizando a técnica de *brainstorming*.⁵

(1) “Como Sorensen conseguiria medir a quantidade de hidrogênio nas soluções de cerveja?”

(2) “Será que podemos através dos nossos sentidos percebermos a importância desse estudo?”

Pressupõe-se tempo entre as perguntas e anotação das ideias para cada uma delas. O aluno constrói o seu conhecimento a partir dos seus interesses, dentro dos critérios mínimos.

Conforme forem ocorrendo as manifestações (que traduzirão a motivação e aspiração do grupo), iniciar a explicação pela proposição de abordagem pedagógica N° 1 ou pela abordagem N° 2. Se for iniciar pela abordagem N° 1, que se correlaciona ao questionamento (1), esclarecer sobre as possibilidades conjecturadas para as medidas de pH propostas no *brainstorming*, e explicar sobre as formas de medição do parâmetro, inclusive mencionando o funcionamento do papel indicador de pH. Se houver aluno com necessidades especiais, como baixa visão ou deficiência visual, ou algum tipo de transtorno global de desenvolvimento, ou não houver a motivação da turma, iniciar por pela metodologia proposta N° 2.

⁵ Em inglês: “tempestade de ideias”. Esta é uma técnica de dinâmica de grupo a fim de proporcionar um ambiente favorável à coleta de ideias, sem críticas, através da criatividade.

Quarto momento: abordagem pedagógica – desenvolvendo o conteúdo em grupo.

Abordagem pedagógica N° 2 – “Será que podemos através dos nossos sentidos perceber a importância desse estudo?”

O(a) professor(a) apresentará uma série de imagens no Power point ou em figuras recortadas e coladas no quadro/lousa: imagem de alguém com dor de barriga, de sal de frutas, de limão, de leite, de um rótulo de sabonete para pele, e fará questionamentos sobre as imagens, o que parece, o que poderá ter a ver com o assunto pH, acidez etc.?

As respostas que ocorrerem serão anotadas no quadro/lousa.

Também haverá imagens do corpo humano: língua, gota de sangue, estômago, fígado.

Outros questionamentos poderão ser colocados: *será que existe variação de concentração de H pelo corpo?* (para pensar)

Enquanto isso, o(a) professor(a) organizará os materiais para os experimentos: suco de limão, suco de laranja, leite, água, antiácido e fitas/papel indicador de pH, e tabelas para anotação (Tabela 1). Nas tabelas haverá um campo para a definição pelo grupo da medida estimada de pH por líquido e outro campo para a medida através do papel indicador de pH.

Tabela 1. Registro das medidas de pH estimado e medido.

pH	Suco de limão	Suco de laranja	Leite	Água	Antiácido
Estimativa					
Medida de pH					

Após mais esse momento de reflexão em grupo e registro em lousa/quadro, o(a) professor(a) solicitará que os alunos agrupem-se em grupos de até cinco pessoas para a realização dos experimentos de medida de pH e anotação para entrega. Cada grupo receberá o kit de experimento e realizará as medidas. Quem quiser poderá tocar e sentir o gosto dos líquidos. Tempo estimado: 20 minutos.

Quinto momento: Etapa de síntese e preparação de apresentação, além de *brainstorming* em cada grupo, desenvolvimento de liderança e gestão do tempo.

Após a verificação de que houve a finalização das medidas, o(a) professor(a) solicitará que em grupo os alunos discutam sobre os resultados obtidos e façam um resumo para apresentar ao grande grupo as informações que acharem mais interessantes sobre a prática, salientando as maiores discrepâncias entre as estimativas e as medidas, quais sentimentos ou sensações ocorreram decorrentes da prática experimental, e se conseguiram identificar a importância da medida do pH em outros contextos que não apenas de bebidas (Quais? Descrever esses contextos). A apresentação poderá ser realizada em papel cartaz e deverá ser de no máximo 5 minutos por grupo. Será acordado com os alunos um tempo de 20 minutos para a preparação desta etapa em aula.

Durante a prática, o(a) professor(a) poderá incitar reflexões ou fazer um sorteio com esses questionamentos para cada grupo buscar responder: *“Será que varia muito o pH em nosso próprio corpo? Será que outros seres vivos estão sujeitos a variações da concentração de H em suas estruturas? Será que existe variação grande de pH no meio ambiente?”*

Nos últimos 5 minutos, o(a) professor(a) solicitará que cada um dos grupos, escolha um dos contextos em que o estudo do pH está presente, o que achar mais interessante, para que cada integrante do grupo pesquise em casa sobre o assunto e traga na próxima aula um resumo de sua pesquisa, para complementação da apresentação.

Aula seguinte

Sexto momento: Estimam-se 10 minutos iniciais: fechamento da apresentação de cada grupo para apresentação ao grande grupo (no máximo 30 alunos, divididos em 6 grupos, 5 minutos de apresentação por grupo = 30 minutos), contendo resumo das informações da prática, hipóteses levantadas, sensações da prática e resposta ao(s) questionamento(s). Caso necessário, em cada apresentação haverá a interferência do(a) professor(a) para auxiliar e esclarecer dúvidas ou colocações que surjam.

Sétimo momento: Posteriormente, segue a explanação do(a) professor(a) sobre equilíbrio iônico da água e a explicação/formatação da escala do pH(método de ensino tradicional), seguida de tarefa de pesquisa por grupo para a próxima aula: sorteio dos temas sobre funcionamento e metodologias para medição do pH: milivoltímetro, repolho como indicador, fenolftaleína, tornassol azul, tornassol vermelho.

Abordagem pedagógica N° 1 – “Como Sorensen conseguiria medir a quantidade de hidrogênio nas soluções de cerveja?” Será apresentada uma série de imagens no Power point ou em figuras recortadas e coladas no quadro/lousa: milivoltímetro, repolho como indicador, fenolftaleína, tornassol azul, tornassol vermelho.

Oitavo momento: O(A) professor(a) solicitará que os alunos agrupem-se entre cinco pessoas por grupo para, após o sorteio dos temas, cada grupo possa realizar uma breve pesquisa em sala de aula, caso tenha acesso a internet ou conforme textos que o(a) professor(a) apresentar-lhes. Deverá ser sintetizada uma explicação sobre o método de medida de pH sorteado por grupo, em forma de apresentação para o grande grupo. Poderá ser com papel cartaz. Estima-se um tempo da preparação da atividade em aula de até 20 minutos.

Nono momento: prática experimental com o método de medida de pH por fita

Cada grupo realizará a prática de medida de pH através do papel indicador de pH para cada tipo de solução: suco de limão, suco de laranja, leite, água, antiácido, com anotações quanto as medidas estimadas e medidas, conforme a Tabela 1.

Outra sugestão é que, conforme recursos e equipamentos disponíveis na escola, cada grupo elabore uma oficina para a demonstração das medições de pH ao grande grupo. Conforme os alunos estiverem pes-

quisando sobre as explicações das metodologias, o professor poderá explicar por grupo como se dá o manuseio dos equipamentos/metodologia de medição de pH.

Décimo momento: fechamento. Estimam-se 5 minutos iniciais para fechamento da apresentação de cada grupo para posterior apresentação ao grande grupo (sendo no máximo 30 alunos, divididos em 6 grupos, 8 minutos de apresentação por grupo = 48 minutos). Caso necessário, em cada apresentação o(a) professor(a) poderá intervir para auxílio da explicação dos métodos e resposta às dúvidas que surgirem.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, S. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. (org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

DERRIDA, Jacques. *De que amanhã: diálogo*/Jacques Derrida; Elisabeth Roudinesco. Tradução André Telles, revisão técnica Antonio Carlos dos Santos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

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

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. O currículo na educação popular: projeto pedagógico interdisciplinar via tema gerador e rede temática. *Aprender é movimento*. Revista da Secretaria Municipal de Educação e Esporte, Esteio, n. 1, p. 69-90, jul./dez, 2003.