

A FORMAÇÃO POLÍTICA PELA SÉTIMA ARTE: O CINEMA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E DE CIDADANIA

Fabiane Santana Previtali
Elisabeth da Fonseca Guimarães
Elaine Gonçalves Alves
Jacqueline de Andrade
Organizadoras.



NAVEGANDO

Fabiane Santana Previtali
Elisabeth da Fonseca Guimarães
Elaine Gonçalves Alves
Jacqueline de Andrade
Orgs.

A FORMAÇÃO POLÍTICA PELA SÉTIMA
ARTE: O CINEMA COMO PRÁTICA
PEDAGÓGICA E DE CIDADANIA

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2019



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Copyright © by autor, 2019.

A93 – Previtali, Fabiane Santana et al. A formação política pela sétima arte: o cinema como prática pedagógica e de cidadania. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-85-53111-51-0



10.29388/978-85-53111-51-0-0

1. Cinema 2. Educação 3. Cidadania. Fabiane Santana Previtali, Elisabeth da Fonseca Guimarães, Elaine Gonçalves Alves, Jacqueline de Andrade. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Revisão/Diagramação – Lurdes Lucena

Índice para catálogo sistemático

Educação	370
Ciências Sociais	300



Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ángela A. Fernández – Univ. Autónoma de Sto. Domingo, República Dominicana

Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cílson César Fagiani – Uniube, Brasil

Christian Cwik – University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad & Tobago

Christian Hausser – Universidad de Talca, Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA

Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia

Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil

Hernán Venegas Delgado – Universidad Autónoma de Coahuila, México

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz, México

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp, Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Raul Roman Romero – Universidad Nacional de Colombia – Colômbia

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Aposentado), Brasil

Victor-Jacinto Flecha – Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba

**À tod@s aqueles comprometidos
com a Educação Básica
pública, gratuita e laica**



Grupo de Pesquisa
Trabalho Educação
e Sociedade



Laboratório de Ensino de Sociologia

AGRADECIMENTOS

Esta obra não resulta de um trabalho solitário. Ao contrário, é fruto de uma longa trajetória que envolveu – e ainda envolve – vários colegas entre estudantes e professores, educadores dos movimentos sociais, do campo e da cidade. A convivência experimentada durante reuniões de trabalho – e foram várias! – e os encontros periódicos durante a execução das atividades extensionistas evidenciaram a necessidade de uma publicação direcionada ao uso pedagógico do cinema enquanto parte do processo educativo mediado pelo trabalho docente.

Agradecemos a todas as pessoas que contribuíram para a construção desse trabalho. Algumas pessoas, porém, foram especiais pois delas dependeu a realização exitosa do projeto. Por isso nominalmente agradecemos, primeiramente, à Elisabeth F. Guimarães que aceitou a colaborar na coordenação do projeto.

À Jacqueline Andrade e à Maura Ferreira, técnicas administrativas em assuntos educacionais da UFU e estudantes do curso de mestrado em educação, responsáveis por secretariar todo o projeto. Destacamos e fazemos um agradecimento especial à Jacqueline que colaborou em todas as etapas do projeto, cuidando desde os detalhes. Nosso incansável muito obrigada!

Aos queridos estudantes de graduação da UFU, estagiários bolsistas do projeto e voluntários integrantes do GP-TES: Júlia, Camila, Henrique, Lourenço, Matheus, William, que trabalharam muito em todas as atividades propostas, com destaque para o precioso auxílio no suporte técnico relativo às novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs).

À Elaine Gonçalves Alves, professora de sociologia da educação básica, doutoranda em educação, pelo excelente trabalho de organização e execução das oficinas pedagógicas.

Aos colegas convidados para realizar o debate fílmico, os quais nos presentearam com suas brilhantes exposições: Prof. José L. Sanfelice (UNIVÁS), Profa. Elisabeth O. Lúcio (UFPA), Prof. Denilson A. Leite Freire (UFU), Prof. Sérgio P. Morais (UFU), Prof. Erlando Reeses (UNB), Profa. Ileize L. F.

Silva (UEL). Nosso muito obrigada pelos momentos de aprendizado!

Aos colegas ministrantes das oficinas pedagógicas, momento de interação profícua entre todos os participantes: Marcelo Lacerda (CEFET- GO), Douglas G. Fávero (militante estudantil e doutorando em educação, Faced/UFU), Isabela Freitas (UFG), Gilson R. de Carvalho Jr. (professor da educação básica) e Denise Di Sorde (doutoranda em História Social INHIS/UFU)

Queremos agradecer, no âmbito da UFU, a Pró-Reitoria de Extensão, em especial o Prof. Helder que carinhosamente acolheu as ações do projeto, assim como a REDEUFU. Nossos agradecimentos à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME), especialmente à profa. Gercina Santana Novais, então Secretária da Educação no Município de Uberlândia, que muito bem nos recebeu e abraçou nosso projeto de capacitação dos professores. Não podemos nos esquecer de também agradecer a colaboração do Centro de Formação de Professores de Uberlândia (CEMEPE) e à Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE), os quais nos apoiaram, permitindo integrar esforços em prol da formação continuada de professores. Agradecemos também à FAPEMIG, no âmbito do edital “Popularização da Ciência, Tecnologia e Inovação (APQ-03840-15) no período 2015-2017).

Estendemos nossos agradecimentos especiais a todos e a todas que, direta ou indiretamente, colaboraram para a materialização do projeto.

Por fim, nossos agradecimentos aos participantes cursistas do projeto, estudantes das licenciaturas e do bacharelado de diferentes áreas de conhecimento, docentes da educação básica, integrantes e militantes dos movimentos sociais. Somos deveras agradecidos à Kênia, Daniel e seus meninos, ao Leonardo, à Rúbia, à Celeste, ao Hermano, pela convivência amistosa, pelas discussões calorosas e pelas trocas de experiências.

SUMÁRIO

Apresentação As organizadoras	1
 10.29388/978-85-53111-51-0-0-f.1-12	
Parte I - Movimentos Sociais, Trabalho Docente e Processos Educativos	13
Formação política pela sétima arte: o cinema como prática pedagógica e de cidadania Fabiane Santana Previtali	15
 10.29388/978-85-53111-51-0-0-f.15-24	
Centro de Referência Virtual do Professor - CRV: portal de apoio didático pedagógico para o professor de sociologia <i>Elisabeth da Fonseca Guimarães - Elaine Gonçalves Alves</i>	25
 10.29388/978-85-53111-51-0-0-f.25-50	
Os movimentos sociais e a profissão docente: a luta contra a ideologia do fim das ideologias Fabiane Santana Previtali - Cílon César Fagiani	51
 10.29388/978-85-53111-51-0-0-f.51-68	
Parte II - Analisando Filmes e Construindo Saberes: um processo formativo	69
“Alguém falou de racismo?” Aprendendo e ensinando conceitos para a educação básica Elisabeth da Fonseca Guimarães	71
 10.29388/978-85-53111-51-0-0-f.71-88	
“Quanto Vale ou é Por Quilo?”: Reflexões sobre Raça e Classe no Marxismo e a Contribuição da Educação Erlando da Silva Rêses - Cristino Cesário Rocha	89
 10.29388/978-85-53111-51-0-0-f.89-106	
“Minha vida em cor de rosa”: transexualidade infantil para além da identidade de gênero e dos processos de formação da personalidade. Denilson Aparecida Leite Freire	107
 10.29388/978-85-53111-51-0-0-f.107-130	

- Em meio a contextos e processo sociais. Uma análise do filme “entre os muros da escola” (França, 2008) 131
Sérgio Paulo Morais
-  10.29388/978-85-53111-51-0-0-f.131-152
- A fomentação de movimentos sociais autoritários a partir do filme “a onda” 153
Matheus Araujo - Lourenço Pablo Silva Ferreira - Douglas Gonsalves Fávero.
-  10.29388/978-85-53111-51-0-0-f.153-166
- “Os delírios de consumo de becky bloom” 167
Lorraine Possamai Salvador Azevedo
-  10.29388/978-85-53111-51-0-0-f.167-170
- Os Estados Unidos e o fomento da guerra no mundo: uma discussão sobre “O senhor das armas” 171
Carlos Lucena
-  10.29388/978-85-53111-51-0-0-f.171-174
- Sobre os autores 175

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea consubstancia a trajetória do projeto de pesquisa em interface com o ensino e a extensão “*Formação Política pela Sétima Arte: o cinema como prática pedagógica e de cidadania*” e traz à luz os resultados de sua mais recente experiência, relativa à Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica no período 2015-2018. O projeto foi uma realização do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPETS), sob a coordenação das professoras Fabiane Santana Previtali e Elisabeth da Fonseca Guimarães no âmbito do Laboratório de Ensino de Sociologia da Universidade Federal de Uberlândia (LESOC/UFU), bem como do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFU), Linha de Pesquisa Cultura, Identidades, Educação e Sociabilidade e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU), Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação. As atividades realizadas visaram a interface com os estudantes dos cursos de licenciatura da UFU, em especial das ciências sociais, da pedagogia, da história e da geografia, como os professores e professoras da educação básica pública da cidade de Uberlândia, na região do Triângulo Mineiro, estado de Minas Gerais e com educadores atuantes junto aos movimentos sociais, com destaque à participação do movimento “Grito dos Excluídos”. Para a execução do projeto foi estabelecida uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), através do Centro de Formação de Professores (CEMEPE) e com Secretaria Estadual de Educação (SEE). O projeto obteve ainda o apoio da FAPEMG, Edital 07/2015 - Popularização da Ciência, da Tecnologia e da Inovação” (2015-2017) e da REDEUFU/DIREC/PROEX/UFU (2016-2017).

Os objetivos centrais almejados pelo projeto foram dois. O primeiro diz respeito à contribuição para com a formação ampliada e continua dos profissionais da educação básica, capacitando-os para o uso da linguagem cinematográfica em suas atividades educacionais em seus locais de trabalho. Nesse interim, nosso intuito foi divulgar a Lei 13.006, que resultou do Projeto de Lei (PL 185/08) proposto por Cristovam Buarque e que dispõe sobre a exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais. O nosso

pressuposto foi o de que a reflexão crítica através da narrativa fílmica possibilita o aprimoramento do senso crítico que o sujeito social tem de si mesmo e do meio sociocultural em que vive, num amplo processo educacional, envolvendo educadores e educandos. Nossa intenção foi, portanto, experimentar, dialogando com os professores da educação básica, metodologias e técnicas que, uma vez sistematizadas, pudessem auxiliá-los no seu cotidiano em sala de aula e na sua interação com os educandos.

O segundo objetivo, correlato a esse, foi o de problematizar a própria produção científica e tecnológica realizada na universidade, trazendo para o centro do debate a formação e o trabalho docente para atuação na educação básica numa perspectiva interdisciplinar junto aos estudantes de licenciatura. Cabe lembrar que a formação e o trabalho desempenhado pelos docentes da educação básica têm sido atualmente o fulcro das preocupações políticas e sociais não apenas no Brasil, mas no mundo contemporâneo com tem atestado as discussões orientadas pelos Fóruns Mundiais de Educação, sendo o último realizado em 2015¹. Está em debate qual é o novo perfil de professor desejável para a educação básica. O trabalho docente encontra-se atualmente em um profundo movimento de transformação sob o impacto de novas demandas e diretrizes formativas, da introdução/difusão das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) no ambiente escolar, bem como das novas condições laborais.

Nesse contexto, o profissional docente passa a vivenciar cotidianamente uma existência contraditória, sendo, ao mesmo tempo, o grande vilão ou o herói da educação na medida em que recai sobre ele o (in)sucesso de todo o transcurso educacional. Essa abordagem nos parece equivocada, pois desconsidera os elementos históricos e estruturais de um processo mais amplo de mudanças. Cabe frisar que as reformas educacionais para sanar a chamada crise da educação encontram-se fortemente assentadas em relatórios e diagnósticos do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), os quais propõem, insistentemente, que o poder público reduza seus investimentos diretos na educação, concomitantemente à realização de parcerias diretamente com

¹Os fóruns mundiais da educação são realizados pela UNESCO. O primeiro Fórum ocorreu na cidade de Jomtiem, Tailândia em 1990, o segundo na cidade de Dakar, no Senegal em 2000 e o terceiro em Incheon, Coréia do Sul em 2015.

o setor privado ou indiretamente, através de parcerias com organizações não governamentais apoiadas por empresas privadas.

Nossa proposta foi estimular o debate sobre essas questões à fim de tornar possíveis estratégias e alternativas educacionais que garantam os pressupostos e fundamentos da escola pública e laica como direito de todos os cidadãos com vistas à promover, de fato, o desenvolvimento humano ou não apenas para uma qualificação vinculada às ocupações no mercado de trabalho.

É premente, portanto, compreender que essa crise da educação não está circunscrita apenas à educação, sendo parte de uma crise estrutural da sociabilidade sob o capital, em suas determinações econômicas, políticas, sociais e ideológicas. A crise educacional representa o conflito entre as diferentes perspectivas politico-ideológicas acerca do que deve ser o trabalho docente e sobre qual o tipo de cidadão se deseja formar. Em última instância, qual o papel da educação escolar na sociedade hoje.

Um Pouco da Nossa História...

O projeto “Formação Política pela Sétima Arte” é desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTEs) que iniciou suas atividades em 2007 e vem reunindo, deste então, pesquisadores e estudantes de graduação e de pós-graduação de diversas áreas de conhecimento e cursos da Universidade Federal de Uberlândia e outras universidades parceiras no Brasil e no exterior com interesse em problematizar, através da pesquisa científica, ensino e ações de extensão, as relações entre o trabalho e a educação. Sabemos que essas relações são complexas e contraditórias e remetem a indagações, tais como: O que é o trabalho? Quais as particularidades do trabalho docente na educação básica? Qual o papel das novas tecnologias informacionais na relação ensino-aprendizagem? Que professor queremos formar? Que sujeito social a escola deve formar? Ao aprofundarmos nossas análises, verificamos que há diferentes projetos e propostas sobre o que deve ser o trabalho e a educação em nossa sociedade. Entendemos que seria interessante problematizarmos essas diferentes visões de mundo, tomando como mediação a dimensão política, e como ferramenta pedagógica o cinema. Ao longo dessas discussões, surgiu o Projeto “*Formação Política pela Sétima Arte: o cinema como prática pedagógica e de cidadania*”.

A ênfase na formação política se faz pertinente, em nosso entendimento, na medida em que a política está presente em todas as relações humanas. O ser humano é um animal social que se expressa pela política em seu sentido mais amplo. Ela é uma atividade essencialmente humana pois nenhum outro ser no mundo age intencionalmente, apenas nós os humanos. Os animais não falam por si, o meio natural não fala por si. Somos nós, humanos, que, num processo histórico e dialético, somos desafiados agir e a escolher. Portanto, a práxis política diz respeito aos homens e as mulheres que organizam interesses conflitantes em coletividade. Nesse sentido, há uma determinada ordem vigente de dominação que é desafiada cotidianamente pelos sujeitos sociais que se posicionam contrários a essa ordem, numa disputa política em todas as esferas da sociabilidade: econômicas, socioculturais e ideológicas. Compreender a política nessa perspectiva é um aprendizado que implica na renúncia e na superação da negação da política como mediação das relações humanas. Com afirma Chauí (2000, p. 479):

[...] as pessoas que, desgostosas e decepcionadas, não querem ouvir falar em política, recusam-se a participar de atividades sociais que possam ter finalidade ou cunho políticos, afastam-se de tudo quanto lembre atividades políticas, mesmo tais pessoas, com seu isolamento e sua recusa, estão fazendo política, pois estão deixando que as coisas fiquem como estão e, portanto, que a política existente continue tal qual é. A apatia social é, pois, uma forma passiva de fazer política”.

A perspectiva do cinema neste projeto se deu por ser uma produção artística bastante acessível. O filme/documentário pode ser exibido no cinema, mas também numa sala de aula, num auditório, num centro de convivência numa sala qualquer, ou mesmo numa tenda, bastando haver um projetor, um computador ou mesmo a velha TV. Para nossos propósitos, o que importa é que o filme possa ser visto coletivamente, que seja uma experiência individual e coletiva. Partimos do pressuposto de que o cinema como “arte total” ou “arte síntese”, posto que traz em si a música, a pintura, a escultura, a arquitetura, poesia e a dança, a relação espaço-tempo, a história, é capaz de propiciar uma forma de experiência crítica singular diante de problemas fundamentais da sociabilidade humana e, por isso, ele é constituinte da prática pedagógica.

Os filmes e documentários devem estar relacionados com o cotidiano dos sujeitos envolvidos, com o processo ensino-aprendizagem e com os conteúdos desenvolvidos pelos professores e formadores. A seguir relatamos algumas dessas experiências:

- **O Cinema vai à Escola (2010-2012)**: Participaram dessa experiência os professores e professoras de educação básica, ensino fundamental, médio e Educação para Jovens e Adultos (Eja). Para o ensino fundamental foram exibidos e debatidos filmes/documentários dentre os quais podemos citar “O Menino Maluquino”² e “Mega Mente”³. “Entre os Muros da Escola”⁴. No mês da criança, outubro, as exibições e debates fílmicos ocorreram no Anfiteatro da Universidade Federal de Uberlândia, proporcionando uma experiência única a esses estudantes, muitos dos quais nunca haviam ido ao cinema⁵.

Quanto ao o ensino médio e EJA a escolha dos filmes esteve diretamente relacionada ao conteúdo da disciplina de sociologia. As atividades foram realizadas em parceria com as escolas E.E. Bueno Brandão, E.E. Guiomar de Freitas e E.E. Professor Ederlindo Lannes Bernardes, todas localizada em Uberlândia/MG, envolvendo cerca de 1000 pessoas entre alunos e seus professores. Destacamos os filmes: “Paradise Now”⁶, com o objetivo de compreender-se a motivação social para o suicídio e buscando-se interface com a consciência coletiva, solidariedade mecânica e orgânica e anomia social; “Sangue Negro”⁷ pelo qual buscou-se a compreensão da tipologia da ação social e relação social em Weber, racionalização e desencantamento do mundo, ética ascética protestante e o espírito do capitalismo, “Eles Não Usam Black-Tie”⁸ que abordou a questão luta de classe e luta de classes na sociedade capitalista e as formas de exploração do trabalho e suas opressões correlatas (intelectual, sexual, racial, religiosa), bem como a importância das mobilizações

²Menino Maluquinho - O Filme. Brasil, 1994. Direção de Helvécio Rattton.

³Mega Mente (Mengamind). EUA, 2010 EUA. Direção: Tom McGrath.

⁴Entre os Muros da Escola (Entre lesMurs), França, 2008. Direção de Laurent Cantet.

⁵Para aprofundamento dessa atividade, consultar reportagem realizada pela DIRCO – Diretoria de Comunicação Social em 23/10/2011. A notícia foi ao ar em 21/10/2011 no canal da TV Universitária da Universidade Federal de Uberlândia.

⁶Paradise Now. Palestina, 2005. Direção de Hany Abu-Assad.

⁷Sangue Negro (There Will Be Blood). EUA, 2007. Direção: Paul Thomas Anderson

⁸Eles Não Usam Black Tie. Brasil, 1981. Direção de Leon Hirszman.

coletivas para defesa da cidadania e “Acorda Raimundo, Acorda!”⁹, o qual discute as relações de gênero e o machismo na sociedade brasileira.

- **O Cinema vai ao Acampamento (2010-2011)**: Ação desenvolvida em parceria com os movimentos de luta pela terra, em especial o MPRA, no Acampamento Resistência, localizado a 60 Km de Uberlândia/MG. As atividades foram realizadas aos sábados, mensalmente, envolvendo aproximadamente 50 pessoas acampadas, suas lideranças, estudantes da UFU e professores. Dentre os debates filmicos realizados, destacamos: “Cabra Marcado para Morrer”¹⁰, “O Homem que Virou Suco”¹¹, “Quanto vale ou é por Quilo”¹².

- **O Cinema vai ao Sindicato (2011)**: Essa atividade foi desenvolvida em parceria com o SINTRAF (Sindicado dos Trabalhadores do Fumo de Uberlândia e STIAU (Sindicato dos Trabalhadores na Indústria de Alimentação e Afins de Uberlândia). Dentre os filmes exibidos e discutidos através dos debates e realização de oficinas estão “Tempos Modernos”¹³, um clássico do cinema, em P&B em que Chaplin analisa a produção em massa no capitalismo moderno e suas consequências nefastas para aqueles que trabalham, “Braços Cruzados, Máquinas Paradas”¹⁴, o qual problematiza a luta da classe trabalhadora no local de trabalho, sobretudo a organização sindical dos metalúrgicos na cidade de São Paulo na fase final do regime militar e “Ou tudo ou Nada”¹⁵, que aborda a questão da reestruturação produtiva no final dos anos 1980, o desemprego masculino dos trabalhadores fabris, concomitantemente ao crescimento do emprego, especialmente feminino, no setor de serviços. As atividades ocorreram na sede do STIAU, envolvendo os trabalhadores, dirigentes sindicais, estudantes de licenciatura e professores.

⁹ Acorda Raimundo, Acorda! Brasil, 1990. Direção de Alfredo Alves.

¹⁰ Cabra Marcado para Morrer. Brasil, 1984. (Documentário). Direção de Eduardo Coutinho.

¹¹ O homem que Virou Suco”. Brasil, 1980. Direção de João Batista de Andrade.

¹² Quanto Vale ou é por Quilo? Brasil, 2005. Direção de Sérgio Bianchi.

¹³ Tempos Modernos (Modern Times). EUA, 1936. Direção de Charles Chaplin.

¹⁴ Braços Cruzados, Máquinas Paradas. (Documentário). Brasil, 1979. Direção: Roberto Gervitz e Sérgio Toledo.

¹⁵ Ou Tudo ou Nada (The FullMonty). Inglaterra, 1997. Direção de Peter Cattaneo.

O Laboratório de Ensino de Sociologia – LESOC e a Formação de Professores

Importa destacar que o Projeto “*Formação Política pela Sétima Arte: o cinema como ferramenta pedagógica e de cidadania*” insere-se como uma das atividades promovidas pelo Laboratório de Ensino de Sociologia (LESOC) do Instituto de Ciências Sociais (INCIS).

O LESOC foi criado em 2000 para atender às recomendações do MEC relacionadas à Licenciatura em Ciências Sociais. Seu funcionamento, desde então, esteve diretamente associado às atividades das disciplinas pedagógicas, em especial aquelas oferecidas pelo INCIS. A proposta do LESOC é contribuir com a prática docente das Ciências Humanas, de uma maneira geral, e de Sociologia no nível médio, em particular, uma vez que é objetivo do curso de licenciatura formar professores para essa etapa da Educação Básica.

O espaço físico do LESOC possui um acervo bibliográfico voltado ao ensino: são livros, periódicos, dissertações, teses, monografias e materiais áudio visuais relacionados à disciplina Sociologia, disponibilizados aos interessados em desenvolver e aperfeiçoar uma prática docente competente, interessante, criativa, lúdica e voltada à análise científica das relações sociais da sociedade contemporânea.

O compromisso do LESOC, firmado com a comunidade acadêmica, é produzir um ambiente fecundo de interação, participação e troca de experiências de ensino, capazes de fomentar a criatividade e o aprendizado sociológico dirigido a novas perspectivas para as Ciências Sociais, com ênfase em Sociologia no nível Médio. O objetivo é, sobretudo, explorar as potencialidades do ensino, pesquisa e extensão em direção à atividade científica como indispensável ao desenvolvimento de pessoas conscientes, cidadãos críticos e participativos, e profissionais comprometidos com a Educação. Desde sua criação, o LESOC tornou-se um elemento de apoio acadêmico aos minicursos de Sociologia promovidos pela licenciatura em Ciências Sociais da UFU, principalmente no que diz respeito à consulta bibliográfica dos livros didáticos para preparação das aulas e ao espaço físico para discussão dos conteúdos ministrados.

No âmbito do LESOC começaram a ser desenvolvidos os

minicursos de Sociologia, já no ano 2000, cujo objetivo principal é a formação de profissionais de ensino para a educação básica. A partir daquela data, deu-se início a uma série de outros minicursos que viriam a seguir, oferecidos regularmente nos dois semestres letivos: para o vestibular da UFU e, posteriormente, para o exame do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O primeiro minicurso do ano 2000 foi uma atividade da disciplina Prática de Ensino de Sociologia. Gratuito e com aulas aos sábados, objetivou preparar candidatos das escolas públicas que não tinham condições de arcar com o custo de um pré-vestibular. Significou muito mais que revisar o conteúdo programático das provas. Foi uma atividade capaz de despertar nos estudantes da licenciatura o interesse pela docência: o prazer de ensinar, ao ver no outro a aprendizagem acontecer, a partir da exposição de conteúdos que abordavam problemas sociológicos reais e que seriam exigidos na prova do vestibular. Foi ainda uma prática que envolveu estudantes e docentes na realização de uma atividade com objetivos palpáveis e dirigida a pessoas interessadas em aprender Sociologia para fazer o exame do vestibular.

Os minicursos são regularmente realizados e ministrados por estudantes do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. O preparo e a prática das aulas pelos licenciandos exigiram atitudes acadêmicas eficazes e comprometidas com o conhecimento sociológico, em direção à própria sobrevivência da licenciatura em Ciências Sociais. Assim, é uma atividade estímulo à docência da disciplina, que conferiu materialidade aos conteúdos ministrados; assegurou confiança em relação capacidade de os licenciandos transmitirem os conhecimentos sociológicos aprendidos na graduação, permitindo-lhes experimentar o que a sala de aula tem de mais gratificante, ou seja, a efetivação do processo de aprendizagem.

A Estrutura da Coletânea

A coletânea reúne dez trabalhos, organizados em duas partes: “Educação, Ciência e Docência: pelos caminhos do cinema” e “Analisando Filmes e Construindo Saberes: um processo formativo”. A primeira parte congrega três capítulos que tratam de questões teóricas e metodológicas referentes à ciência e à docência e das possibilidades educativas do cinema. Os sete capítulos restantes estão agrupados na segunda parte da obra e consistem em análises

fílmicas, resultantes das palestras e conferências proferidas durante o curso de formação política ocorrido no período 2015-2018.

Assim, o primeiro capítulo, “Formação Política, Prática Pedagógica e Popularização da Ciência”, de Fabiane Santana Previtali, aborda a relação entre cinema e prática pedagógica, buscando problematizar como o primeiro pode se tornar uma ferramenta de alto valor educativo dado seu potencial artístico e inquietador e resalta a importância da popularização do conhecimento construído socialmente. O segundo capítulo é de Elisabeth da Fonseca Guimarães e Elaine Gonçalves Alves e tem como título “Centro de Referência Virtual do Professor - CRV: portal de apoio didático pedagógico para o professor de sociologia”. O texto trata de aspectos básicos das tecnologias da informação e comunicação (TICs) relacionados à prática docente e apresenta o portal educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) - o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), bem como sua utilização pelos docentes da educação básica. O terceiro e último capítulo dessa parte da coletânea, de Fabiane Santana Previtali e Cílon César Fagiani, tem como título “Educação Escolar: a luta contra a ideologia do fim das ideologias”. O objetivo dos autores é problematizar a educação escolar como um ambiente de conflitos políticos e ideológicos. Para tanto, trazem à luz o movimento “Escola Sem Partido” cuja proposta é de “deposlitização ideológica” da escola. Os autores argumentam que o movimento deseja impor uma prática educacional de controle e censura aos professores e professoras.

O quarto capítulo, “Alguém Falou de Racismo?”: aprendendo e ensinando conceitos para a educação básica”, é de Elisabeth da Fonseca Guimarães. O objetivo do texto é reunir conceitos fundamentais trabalhados por diferentes disciplinas das Ciências Humanas, assumindo como elemento nuclear a categoria “cultura”. A partir desta, a autora problematiza outros conceitos correlatos, dentre eles: instinto, raça, racismo institucional; mito da democracia racial; etnia; raça e etnicidade; identidade; preconceito; discriminação, xenofobia e eugenia. As questões expostas estão inseridas no texto em nível introdutório e têm a *mediação pedagógica* como compromisso didático, ou seja, os conhecimentos estão apresentados em linguagem acessível aos professores da educação básica, com o propósito de serem discutidos em sala de aula, sem banalizar ou descaracterizar a análise.

“Quanto Vale ou é Por Quilo?”: Reflexões sobre Raça e Classe no Marxismo e a Contribuição da Educação” é o título do quinto capítulo da obra, cujos autores são Erlando da Silva Rêses e Cristino Cesário Rocha. Os autores propõem uma reflexão sobre o racismo tendo por base as obras do marxismo, sobretudo as Teses sobre Feuerbach e O capital, com aportes aproximativos em Paulo Freire, realizando uma discussão sobre o racismo articula com a dimensão de classe, de maneira a contribuir com o debate atual sobre o racismo em vários espaços e situações.

Denilson Aparecida Leite Freire é o autor de “Minha Vida em Cor de Rosa”: Transexualidade Infantil para além da identidade de gênero e dos processos de formação da personalidade”, sexto capítulo da coletânea. O autor propõe uma análise sobre a questão da transexualidade infantil para além dos conceitos de identidade de gênero. Como metodologia optou-se pela análise fílmica, por meio de uma reflexão crítica junto à comunidade convidada à assistir ao filme “Minha Vida em Cor de Rosa”. As reflexões revelaram a importância de se relacionar a identidade de gênero e os processos de formação da personalidade na construção da pessoa transexual e apresenta propostas educativas para a naturalização desse fenômeno social. Em tempos de repressão ao ensino de sexualidade na escola, o texto contribui para conscientizar a importância da escola, especialmente no ensino básico em seu papel formativo, de sujeitos sociais críticos e responsáveis ao terem conhecimento sobre seus corpos e os direitos sexuais.

O sétimo capítulo é de Sérgio Paulo Morais e apresenta o título: “Em Meio a Contextos e Processos Sociais. Uma Análise do Filme “Entre os Muros da Escola”. O autor busca refletir sobre os conflitos étnicos e sociais experimentados por professores, alunos e pais em uma escola pública francesa de periferia, abordando a escola como constitutiva e constituinte do social, ou seja, ser parte da totalidade das relações, dos conflitos, de ambiências e da construção dos modos de visão de uma sociedade, isto é, ela não está apartada das relações sociais que constituem a sociedade e os sujeitos.

“Dos Movimentos Sociais Autoritários à sua Ruptura pela Autogestão: uma análise do filme “A Onda”, é o título do oitavo capítulo dessa coletânea. Os autores Douglas Gonsalves Fávero, Matheus Araujo e Lourenço Pablo Silva Ferreira analisam o longa-metragem “ A Onda”, produção alemã de 2008, inspirada em um

experimento social – A Terceira Onda – realizado por um professor de história na Califórnia em 1967. A experiência em questão foi proposta para demonstrar como sociedades democráticas não estão livres de atrações pelo fascismo.

O nono capítulo é de Lorraine Possamai Salvador Azevedo e tem como título “Mercantilização Social e “Os Delírios de Consumo de Becky Bloom”. A autora analisa a sociabilidade capitalista, voltada para a exploração do trabalho e o consumo de mercadorias, muitas delas supérfluas. Disso resulta a necessidade imperiosa de se criar, através de diversas estratégias mercadológicas, o desejo e o ímpeto de consumo nos sujeitos sociais, levando-o a um comportamento compulsivo e doentio.

“Os Estados Unidos e o Fomento da Guerra no Mundo em “O Senhor das Armas” é o décimo e último capítulo da obra. O autor, Carlos Alberto Lucena, analisa o cenário de corrupção que envolve o comércio de armas no planeta, a partir da hegemonia dos Estados Unidos e busca estabelecer as conexões sobre a tênue separação entre as trocas legais e ilegais no mercado capitalista, um retrato da política internacional, demonstrando como os contrabandistas são financiados por governos para promover o caos social e garantir o comércio de venda de armas, muitíssimo lucrativo para o capital.

Esperamos que essa obra seja uma instigante leitura e possa contribuir para o aprimoramento de nossos conhecimentos e para nos estimularmos sempre, de maneira incansável e imprescindível, à luta pela educação pública, laica e gratuita, enquanto formadora de cidadãos plenos, isto é: qualificados, ao mesmo tempo, técnica e politicamente, em prol de um mundo mais justo e pleno de sentido.

As Organizadoras

Parte I
Movimentos Sociais, Trabalho Docente e Processos Educativos

FORMAÇÃO POLÍTICA PELA SÉTIMA ARTE: O CINEMA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E DE CIDADANIA

Fabiane Santana Previtali

“A beira desse mergulho no inconsciente, que não é apenas o invisível, mas também o desconhecido, o terreno parece fértil para a alucinação, para a transcendência e o esquecimento do eu (que é a condição para a descoberta do eu), para a derrubada, tranquila ou não, de barreiras”

A linguagem Secreta do Cinema, J-C Carrière, p. 84

Introdução

O cinema é um recurso midiático que, por meio de imagens seriais, de um determinado uso do tempo e do espaço, oferece ao espectador, pela visão do cineasta, uma leitura da realidade. Rodrigues (2003), afirma que o cinema apresenta sempre um discurso que almeja necessariamente expressar um sentido a ser encontrado em signos materiais que se manifestam no filme. Tais signos incluem os significantes orais do filme, a linguagem utilizada, assim como os significantes gráficos e artísticos do mesmo. Os significantes se encontram justapostos e articulados de tal maneira que levam o interlocutor a estabelecer diversas relações significativas entre os elos que ligam todos os aspectos do filme. Dessa maneira, o filme exige que o interlocutor se posicione ativamente diante da mensagem que lhe foi transmitida.

Para haver a compreensão plena do filme é fundamental que o espectador esteja livre do que Rodrigues (2003) chama de “barreiras do entendimento”, criadas quando o filme se torna apenas um modo de diversão e não de desenvolvimento crítico. É necessário que o espectador esteja aberto ao entendimento para que possa ser atingido pelas várias possibilidades comunicativas transmitidas pela imagem filmada. Ao contrário do discurso linguístico, o discurso cinematográfico não se utiliza apenas da linguagem, mas também da exposição sucessiva de objetos que se transformam em signos a serem interpretados. É assim que um filme pode sugerir

várias interpretações e sensações diferentes a cada vez que é assistido.

A linguagem cinematográfica, particularmente a abordagem que faz de questões relativas às heranças educativas, à cultura e à sociedade, constitui tema de debate entre aqueles que procuram situá-lo entre as ciências humanas, particularmente da educação. Associado ao aspecto realista (cinema documentário), à ficção (surrealista, expressionista), ou ainda a mais recente manifestação do cinema-espetáculo, a chamada sétima arte, assim como a indústria cinematográfica vêm obtendo cada vez mais destaque entre as manifestações culturais. É nesse sentido que o cinema é constituinte da prática pedagógica, pois possibilita inserir o interlocutor em uma realidade da qual não faz parte, influenciando sua concepção de valores morais e éticos.

Benjamin (1996), afirma que a expressão artística do cinema se caracteriza pela perfectibilidade, pois na produção cinematográfica um indivíduo é capaz de orientar uma montagem perfeitamente adaptável ao que se deseja expressar e perfeitamente adaptável aos objetivos de sua produção. O Cinema Novo, por exemplo, inaugurou no Brasil o comprometimento do cinema com a transformação social e política, buscando mostrar uma realidade que precisava ser modificada com a utilização destacada dos elementos do pensamento marxista como pedagogia (algumas vezes esquemática), muito em voga entre os intelectuais do período. A sua linguagem buscava chamar a atenção do espectador e demonstrar a necessidade de mudança. Esta utilização do cinema vai ao encontro da análise de Benjamin que percebe a mudança do papel da arte, que deixando de ser meramente uma obra, passa a ter uma representatividade política.

Duarte (2002) argumenta que o cinema desenvolve nas pessoas uma “competência de ver”, isto é, uma disposição, valorizada socialmente, para apreciar e interpretar qualquer história contada em linguagem cinematográfica. As relações estabelecidas entre interlocutores e cinema e entre os interlocutores são extremamente educativas, uma vez que o cinema é um espaço que produz relações de sociabilidade. O cinema exerce uma influência significativa sobre as concepções e visões de mundo dos indivíduos, considerando que muitas de suas percepções históricas foram e são marcadas por imagens cinematográficas. Dessa forma, as experiências

culturais se associam com a maneira como os sujeitos sociais assistem a filmes, produzindo saberes, crenças e visões de mundo.

Para Moran (2000) o filme é um discurso em que o ver está associado ao falar e ao narrar. A fala aproxima o vídeo do cotidiano dos indivíduos, o narrador organiza logicamente as cenas, e a narração falada une todo o processo. Também Alves e Batista (2006), argumentam nesse sentido e afirmam que o cinema ou o vídeo é um recurso midiático de mais alta relevância na prática política de construção da consciência de classe e da formação humana. Nesse sentido, tornam-se cada vez mais necessárias ações inovadoras na área de educação popular, política e sindical dado que, através da arte, os sujeitos sociais podem se libertar da barbárie social, cultivando outras educacional é o fato de ele ser de natureza pedagógica capaz de produzir saberes. Quando um indivíduo aprende a ver e a apreciar um filme, torna-se capaz de rejeitar o que é grosseiro e vulgar, contribuindo para o aprimoramento do senso crítico de si mesmo e do meio sociocultural e educacional em que vive.

1 - A Popularização da Ciência e as Contribuições da Formação Política Pela Sétima Arte

A popularização científica tem um importante papel para que as pessoas adquiram conhecimento sobre ciência e tecnologia e conheçam o quanto ela está presente em sua vida cotidiana. Uma maneira de promover a essa popularização é através da realização de atividades educativas que difundam o “gosto” pelo conhecimento científico. Torna-se fundamental, portanto, a elaboração de estratégias pedagógicas que efetivamente auxiliem na compreensão do conhecimento científico pelo público não especializado (FALK; DIERKING, 2002; FENSHAM, 1999; JENKINS, 1999; MARANDINO, et al, 2003).

Entende-se que a popularização científica bem realizada pode ser um instrumento útil para a consolidação de uma cultura científica na sociedade. A comunicação pública da ciência tem o papel de ampliar a cidadania na medida em que possibilita maior conhecimento sobre os determinantes das escolhas científicas e tecnológicas de um país. Dessa forma, é possível ampliar o controle social sobre as políticas de desenvolvimento da ciência e da tecnologia para garantir-se que as soluções visem à melhoria da qualidade

de vida humana em coletividade. As finalidades e interesses sociais, políticos, militares e econômicos que resultam no impulso dos usos de novas tecnologias implicam enormes riscos, porquanto o desenvolvimento científico tecnológico e seus produtos não são independentes de seus interesses (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007).

Bueno (1985) *apud* Marandino et al (2003, p. 4) considera que é importante atentar-se também par a diferenciação entre os termos difusão, disseminação e popularização. Ele afirma que este último:

[...] pressupõe um processo de recodificação, isto é, a transposição de uma linguagem especializada para uma linguagem não especializada, com o objetivo de tornar o conteúdo acessível a uma vasta audiência.

No Brasil, a exemplo de países como os Estados Unidos, Inglaterra e Portugal, as experiências para popularização da ciência vêm sendo intensificadas inclusive no âmbito governamental com o desenvolvimento de políticas públicas para a ampliação da consciência pública sobre ciência e tecnologia. No entanto, ao falar-se em ciência e tecnologia, são poucos aqueles que conseguem associá-las às humanidades. Há primazia da ciência como modelo exato e biológico. Essa percepção pelo público leigo é um engano criado em parte pelos cientistas das humanidades que negligenciam a popularização científica como uma parcela integrante do seu trabalho. Esse projeto consiste em um esforço e um desafio para a popularização científica e tecnológica no campo das ciências humanas. Parte-se do princípio de que se deve problematizar a dimensão social do desenvolvimento científico e tecnológico, entendendo-o como produto resultante de fatores culturais, políticos e econômicos.

Para Colombo e Bazzo (2001), a questão central está na orientação e determinação de prioridades que os governos dos mais diferentes países do mundo têm formulado para a tecnologia posto que esta não deve ser direcionada para promoção dos interesses de poucos, mas sim convergir para a promoção humana, expressa em termos da qualidade de vida coletiva. Segundo os autores, cerca de 95% da população brasileira não tem acesso às tecnologias, e quando tem sofre influências negativas pela não adaptação ao seu contexto. Assim, torna-se cada vez mais necessário que a população possa, além de ter acesso às informações sobre o desenvolvimento científico-tecnológico, ter também condições de avaliar e participar das decisões que venham a atingir o meio onde vive.

Para Moreira (2004), são necessários esforços para estabelecer programas nacionais e locais voltados para a popularização da ciência e tecnologia de forma que a popularização científica de qualidade atinja amplos setores da população, “principalmente os mais pobres”. A esse respeito, Bazzo (1998, p. 34) *apud* Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007) comenta que:

[...] o cidadão merece aprender a ler e entender – muito mais do que conceitos estanques - a ciência e a tecnologia, com suas implicações e consequências, para poder ser elemento participante nas decisões de ordem política e social que influenciarão o seu futuro e o dos seus filhos.

Para Bazzo e Colombo (2001), a inclusão social é um dos grandes desafios de nosso país que, por razões históricas, acumulou enorme conjunto de desigualdades sociais no tocante à distribuição da riqueza, da terra, do acesso aos bens materiais e culturais e da apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Ela pode ser entendida como a ação de proporcionar para populações que são social e economicamente excluídas – no sentido de terem acesso muito reduzido aos bens (materiais, educacionais, culturais etc.) e terem recursos econômicos muito abaixo da média dos outros cidadãos – oportunidades e condições de serem incorporadas à parcela da sociedade que pode usufruir esses bens.

Um dos aspectos da inclusão social é possibilitar que as pessoas, particularmente aquelas pertencentes à classe trabalhadora, aos estudantes, jovens e adultos da educação pública, tenham a oportunidade de adquirir conhecimento básico sobre a ciência e seu funcionamento que lhe dê condições de entender o seu entorno, de ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho e de atuar politicamente com conhecimento de causa. Em um sentido mais amplo, a inclusão social envolve também o estabelecimento de condições para que todos possam viver com adequadas condições de vida e como cidadãos plenos, dotados de conhecimentos, meios e mecanismos de participação política que os capacitem a agir de forma fundamentada e consciente (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007). Assim, deixam de ser apenas consumidores de mercadorias tecnológicas e passam a ser definidores de políticas tecnológicas.

Para a educação de qualquer cidadão no mundo contemporâneo, é fundamental que ele tanto possua noção, no que con-

cerne à ciência e tecnologia, de seus principais resultados, de seus métodos e usos, quanto de seus riscos e limitações e também dos interesses e determinações econômicas, políticas, militares, culturais que são inerentes a seus processos e aplicações.

Segundo Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007) são importantes as ações que levem às discussões, questionamentos e críticas em torno do desenvolvimento científico-tecnológico e que integrem as áreas do conhecimento interdisciplinarmente com destaque à filosofia e à sociologia da ciência com vistas a uma educação que leve a pensar-se nos resultados e consequências sociais e ambientais das inovações científico-tecnológicas.

Sendo assim, **o objetivo geral do projeto “Formação Política pela Sétima Arte: o cinema como prática pedagógica junto aos profissionais da Educação Básica” foi problematizar e promover a popularização científica, no que se refere às questões relativas ao trabalho e à educação, tendo como foco a formação e as condições do trabalho docente para e na educação básica de Uberlândia, no estado de Minas Gerais, Brasil, alcançando também a comunidade global (STOMPKA, 1998).** Por meio da linguagem cinematográfica, buscou-se promover a discussão de temas concernentes ao trabalho e à educação junto aos movimentos sociais e aos professores da educação básica. Através de ações voltadas para a ampliação e qualificação da participação dos sujeitos sociais quanto aos seus direitos em âmbito local e regional, contribuiu-se para a inclusão social e para ampliação da cidadania, fortalecendo a ação transformadora da pesquisa sobre os problemas sociais e estabelecendo uma relação dialógica entre pesquisadores, estudantes e sociedade.

Partimos do pressuposto de que a popularização científica bem realizada por meio de ações que envolvem alunos e professores da educação básica, utilizando-se as tecnologias informacionais, tais como: vídeos e documentários, websites, blogs, cartilhas, exposições científicas e mostras, pode ser um instrumento útil para a consolidação de uma cultura científica na sociedade. A comunicação pública da ciência tem o papel de ampliar a inclusão social e, portanto, a cidadania na medida em que possibilita maior conhecimento sobre os determinantes das escolhas científicas e tecnológicas de um país. Dessa forma, é possível aumentar o controle social sobre as políticas de desenvolvimento da ciência e da tecnologia para

garantir-se que as soluções visem à construção efetiva de condições para vida humana em sociedade.

A relevância da abordagem crítica do cinema como ferramenta pedagógica está orientada pelo entendimento de que a popularização da ciência deve ser uma prática acadêmica inserida no contexto das lutas sociais para a conquista de dignidade, justiça e igualdade e saberes socialmente referenciados na perspectiva da inclusão social e da cidadania. A comunicação pública da ciência tem o papel de auxiliar na inclusão social e promover a cidadania posto que possibilita maior conhecimento sobre os determinantes das escolhas científicas e tecnológicas de um país, levando os sujeitos sociais a uma participação política ativa sobre os caminhos do desenvolvimento técnico-científico. Ademais, há uma primazia da ciência como modelo exato e biológico, sendo imprescindível que os cientistas das humanidades desenvolvam meios de popularização científica como esta que se apresenta.

Referências

ALVES, G. e BATISTA, R. L (Orgs) **Trabalho e Educação: contradições do capitalismo global**. Ed. Práxis. 2006.

ALVES, M. P. & TAVARES, M. A. “A Dupla Face da Informalidade do Trabalho: autonomia ou precarização”, IN: ANTUNES, R. (Org). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo. pp. 425-446.

BAZZO, W. A.; COLOMBO, C.R. Educação tecnológica contextualizada: ferramenta essencial para o desenvolvimento social brasileiro. **Revista de Ensino de Engenharia**.V. 20. N.º 1, Florianópolis, pp. 9-16. 2001.

BENJAMIN, W. “A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica”, IN: **Obras Escolhidas**; Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense. 1996.

CIENCIA, TECNOLOGÍA SOCIEDAD E INNOVACIÓN EN LA O-EI. Disponível em: <http://www.oei.es/ciencia.php>. Acesso em: 20 de Nov. de 2015.

DUARTE, R. A. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

FALK, J.; DIERKING, L. D. **Lessons Without Limit – how free-choice learning is transforming education**. Altamira Press, California, 2002.

FENSHAM, P. School science and public understanding of science. **International Journal of Science Education**.V.21. N. 7.p.755-763, 1999.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Relatório de Emprego. 2013**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em 10 de jun. 2013.

MARANDINO, M. et al. A Educação Não Formal E A Divulgação Científica: O Que Pensa Quem Faz? ATAS DO IV ENPE. Bauru, SP. Anais..., Bauru, 25-29 de Novembro. Disponível em: <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/ORAIS.pdf>.> Acesso em: 10 jun. 2014.

MORAN, J.M. “Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas”, IN: MORAN, J. M. et al. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus. 2000.

MOREIRA, I. DE C. Popularização Científica no Brasil. **Revista Minas Faz Ciência**. Nº 18. Mar. – Mai. 2004. Disponível em: <<http://revista.fapemig.br/materia.php?id=30>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A. Ciência, Tecnologia e Sociedade: A Relevância do Enfoque Cts para o Contexto do Ensino Médio. **Ciência & Educação**.V. 13.N. 1, p. 71-84, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n1/v13n1a05.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

RODRIGUES, N. “Adeus Meninos: um discurso contra o esquecimento”, IN: TEIXEIRA, I. A. C e LOPES, J. S. (Orgs). **A Escola vai ao Cinema**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

STOMPKA, P. **A Sociologia da Mudança Social**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Ed. Autores Associados/Cortez. 1986.

CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR - CRV: PORTAL DE APOIO DIDÁTICO PEDAGÓGICO PARA O PROFESSOR DE SOCIOLOGIA¹

*Elisabeth da Fonseca Guimarães
Elaine Gonçalves Alves*

Introdução

É importante que educadores se conscientizem de que as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC - são instrumentos opcionais inovadores para auxiliá-los na atividade docente. É necessário refletir sobre os desafios e a contribuição dessas tecnologias para a prática de sala de aula. Nessa perspectiva, este artigo trata de uma nova cultura, uma “cultura digital” inserida no contexto educacional, priorizando a questão da utilização de uma interface virtual – o Portal Educacional CRV – que disponibiliza informações institucionais suscetíveis de subsidiar a atividade didático-pedagógica dos professores de Sociologia, mas, também, de todos os professores que atuam na educação básica. Discorrer-se-á sobre os aspectos básicos das TIC e a experiência docente na *cibercultura*, esclarecendo a distinção entre portais e portais educacionais e apresentando o portal educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) – o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)². A partir dos resultados obtidos com pesquisa realizada com 20% dos professores de Sociologia das escolas públicas de ensino médio de Uberlândia que atuaram no ano letivo de 2012, analisa-se a utilização dessa interface, verificando como eles se relacionam com as TIC: o nível de conhecimento para o manejo das ferramentas digitais e o uso que fazem do computador e da Internet para a prática docente e outras práticas sociais.

As reflexões constantes neste artigo confirmam que o portal CRV apresenta conteúdos e informações confiáveis para o trabalho docente de Sociologia, porém, é um recurso que está sendo subutilizado, devido à falta de interesse da SEEMG em divulgá-lo.

¹ Artigo publicado na *Revista Brasileira de Sociologia*, vol.2, n.31, p.233-258, jan./jun.2014.

² Link de acesso ao portal: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>

1 - Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a prática docente na *cibercultura*

Kenski (2007) enuncia que “tecnologia” é “o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” e complementa: “Para construir qualquer equipamento – uma caneta esferográfica ou um computador –, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias” (KENSKI, 2007, p. 24).

O filósofo Pierre Lévy (1999), ao tratar do aprimoramento tecnológico, afirma que ele é resultado da evolução geral da civilização; tanto o surgimento quanto o aperfeiçoamento das tecnologias devem ser vistos como uma consequência das mudanças ocorridas na sociedade e produzidas dentro de uma cultura. Moran (1997) concorda com Lévy (1999), declarando que existe uma tendência em se atribuir ao surgimento das TIC parte dessas transformações. Porém, contrários a essa ideia, esses autores ressaltam que não são propriamente as TIC que provocam as mudanças na sociedade, mas sua utilização cada vez mais frequente nos diferentes setores da vida social. Nas palavras de Pierre LÉVY (1999, p. 23):

As verdadeiras relações [...] não são criadas entre ‘a’ tecnologia (que seria a ordem da causa) e ‘a’ cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas.

Analisando as mudanças provocadas pelas TIC nas relações humanas, a partir da vivência neste mundo sem fronteiras em que tudo se conecta a tudo pela Internet, Lévy afirma que “se avaliarmos a tempo a importância do que está em jogo, a rede mundial de computadores pode renovar as relações sociais, proporcionando mais fraternidade e ajudando a resolver os problemas que hoje preocupam a humanidade” (LÉVY, 2001,p.1).

O termo “*cibercultura*” que aparece neste artigo é utilizado conforme o conceito atribuído por Lévy (1999, p.17): “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes,

de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

A abordagem de aspectos referentes ao uso das TIC no contexto educacional não constitui vanguardismo; a discussão não é recente. Pesquisadores como Gonçalves (2005), Kenski (1998, 2003, 2007), Lévy (1999), Moran (2000, 2003, 2007, 2009), Daniel (2003), Ponte (2000, 2002), entre outros, se dedicaram ao estudo dessa temática sob diferentes perspectivas.

De uma forma cada vez mais intensa e rápida, as TIC têm produzido revoluções significativas na vida cotidiana das pessoas e em todas as suas práticas. Segundo Ponte (2000, p. 64), “Todas as épocas têm as suas técnicas próprias que se afirmam como produto e também como fator de mudança social”. O autor aponta três perspectivas pelas quais se iniciou a inserção das TIC na escola: **alfabetização informática, ensino assistido por computador e o seu uso como ferramenta**. Dentre elas, a única que se firmou nos espaços educativos foi a última citada. Assim como em diversas profissões técnicas e administrativas ou na investigação científica, as TIC também podem ser usadas na escola como uma **ferramenta de trabalho**. Nessa perspectiva, as tecnologias surgem como instrumentos para que professores, alunos e gestores realizem uma variedade de tarefas “como o processamento de texto, a folha de cálculo, as bases de dados, e os programas de apresentação, tratamento de imagem e tratamento estatístico de dados.” (PONTE, 2000, p. 73).

Moran (2009, s/n.) concorda com Ponte (2000) ao enfatizar que, embora o computador, Internet e softwares educativos já se façam presentes no ambiente escolar, as TIC ainda são subutilizadas, tanto pelos professores, quanto pelas escolas. Nas suas palavras:

[...] as tecnologias chegaram nas escolas, mas estas sempre privilegiaram mais o controle, a modernização da infraestrutura e a gestão do que a mudança. Os programas de gestão administrativa estão mais desenvolvidos do que os voltados à aprendizagem. Há avanços na virtualização da aprendizagem, mas só conseguem arranhar superficialmente a estrutura pesada em que estão estruturados os vários níveis de ensino.

Há que se observar as marcas que as TIC imprimiram na sociedade contemporânea, fazendo com que emergissem espaços

plurais de interação e obtenção de qualquer tipo de informações que se queiram. Em se tratando de uma nova cultura, um aspecto importante é o reconhecimento de que os estudantes que chegam às escolas trazem um histórico de contato com as tecnologias que fazem parte das suas experiências, independentemente do contexto em que vivem. (SILVA; ALMEIDA, 2011). Habitados desde criança ao conteúdo digital e à comunicação instantânea, os jovens que nasceram nos anos 80 em diante são considerados os **nativos digitais**, e revelam os atributos de uma geração que nasceu e cresce na cibercultura. Deve-se salientar que muitos dos *cibernativos*³ desconhecem um mundo sem Internet, suas preferências musicais estão numa mídia que é essencialmente digital, como o mp3; as formas de comunicação para eles são igualmente baseadas em dispositivos digitais, geralmente móveis (smartphones, tablets, notebooks, SMS, Skype, MSN, etc.), e seus relacionamentos sociais extrapolam as questões espaço-temporais (Twitter, Orkut, Facebook etc.). Isso porque as TIC, que permeiam as ações humanas na contemporaneidade, já existiam quando eles nasceram. Prenski (2001, p.1 *apud* LIMA, 2012, p. 22), aproximando essa constatação do cenário educacional, argumenta que,

Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. [...] Aconteceu uma grande descontinuidade. [...] Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, videogames, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. [...] Agora fica claro que, como resultado deste ambiente onipresente e do grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações de modo bem diferente das gerações anteriores.

Por outro lado, a maioria dos professores ainda faz parte da geração dos **imigrantes digitais**, designação de Prenski (2001 *apud* LIMA, 2012) para aqueles que não nasceram em meio às novas tecnologias, mas que as adotaram ao seu “fazer”; seriam os entusiastas, incluindo o grupo de pessoas que teve ou tem de se adap-

³ Neologismo criado por Lima (2012).

tar compulsoriamente às exigências da cibercultura. Na explicação de Prenski,

[...] os Imigrantes Digitais aprendem – como todos os imigrantes, alguns mais do que os outros – a adaptar-se ao ambiente, eles sempre mantêm, em certo grau, seu “sotaque”, ou seja, seu pé no passado. O “sotaque do imigrante digital” pode ser percebido de diversos modos [...] entre eles estão a impressão de seu e-mail [...]; a necessidade de imprimir um documento do computador para editá-lo (ao invés de editá-lo na tela) e trazer as pessoas ao seu escritório para ver um web site interessante (em vez de lhes enviar a URL). (PRENSKI, 2001 *apud* LIMA, 2012, p.23)

As diferenças de comportamento entre nativos e imigrantes digitais, apresentadas por Prenski (2001), permitem a dedução de que a aquisição e o desenvolvimento do ensino, a construção do conhecimento– logo, a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem deve passar por readequações e mudanças para corresponder às exigências da cibercultura. Por um lado, os alunos utilizam-se das TIC, entendendo-as como meios e instrumentos de comunicação, de interação social virtual e não as identificam como recursos, ferramentas ou interfaces para a aprendizagem. Por outro lado, mas, do mesmo modo, os professores utilizam as TIC no seu dia-a-dia, porém, sem transpô-las para sua prática de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do currículo (SILVA; ALMEIDA, 2011).

Kenski (1998) afirma que “as velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo” (KENSKI, 1998, p. 20). A autora lembra, ainda, que existe, hoje, o “duplo desafio da educação: adaptar-se aos avanços tecnológicos e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios” (KENSKI, 2007, p. 18). Lévy (1999, p. 172) também argumenta que

[...] não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de *acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização* que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos siste-

mas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno.

Portanto, não basta inserir as TIC no contexto de ensino, simplesmente, como forma de inovar ou aligeirar o processo de aprendizagem. É preciso analisar, discutir e repensar esse processo, considerando que a inserção dessas tecnologias altera não só a forma de ensinar e aprender, mas, também, os papéis de professores e alunos.

Silva e Almeida (2011, p. 29) dizem que, “ao fazer pedagógico, é preciso apoderar-se de suas propriedades intrínsecas, utilizá-las na própria aprendizagem e na prática pedagógica e refletir sobre por que e para que usar a tecnologia”. Por esse motivo, o professor deve atentar para o fato de que sua formação deve ser dinâmica e continuada. É preciso despertar para um auto aperfeiçoamento, utilizando-se das TIC para contextualizar, ampliar, atualizar e melhorar a prática docente. Nem sempre, porém, os indivíduos se mostram preparados para responder adequadamente a tais desafios (MARINHO, 2002). Contudo, o alerta é para que se possa fazer uso das tecnologias, entendendo que adquirir o conhecimento para isso é importante, mas não é suficiente. É fundamental que o professor assimile que a alfabetização digital não pode estar desarticulada da formação profissional básica. A utilização das TIC só faz sentido se o professor sabe como, por que e aonde quer chegar, a fim de que a sua prática educativa e o seu desenvolvimento profissional sejam facilitados por meio do uso desse ou daquele recurso digital.

A utilização das tecnologias como auxiliares no processo educacional é feita em alguns momentos do processo pedagógico que envolve: planejamento das disciplinas, elaboração de atividades e provas, planilhas de resultados (diários de classe) e recurso didático de ensino. Tem-se percebido que essas experiências têm incorporado as TIC às práticas pedagógicas apenas como ferramentas, como mero auxiliares em atividades que são impostas aos agentes da Educação. Nesse sentido, concorda-se com Silva e Almeida (2011, p. 30) ao declararem que “no cenário atual, o uso das tecnologias na educação não pode ser confundido com o aproveitamento de máquinas, estratégias ou ferramentas”. Não se trata de realizar velhas práticas de uma maneira nova, mas, sim, de renovar ações.

Portanto, a influência das novas tecnologias na educação requer uma revisão das rotinas e comportamentos de seus agentes, de modo a atender às demandas geradas pela cibercultura. A especificidade desse novo contexto educacional requer profissionais que sejam alfabetizados para o uso das tecnologias. Para desenvolver sua relação com o meio digital, é preciso que o professor se aproprie e internalize os significados e a dinâmica que essa cultura pode representar para suas práticas. São novas formas de comportamento, novas linguagens com novos objetos que só terão sentido para a finalidade a qual se pretende alcançar se passarem pela crítica e reflexão. Mesmo porque a relação do educador com a tecnologia vai muito além da simples utilização, conforme afirma Kenski (1998, p. 67):

[...] não resta apenas ao sujeito adquirir os conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias. [...] Exige também a apropriação e uso dos conhecimentos e saberes disponíveis não como uma forma artificial, específica e distante de comportamento intelectual e social, mas integrada e permanente, inerente à própria maneira de ser do sujeito.

O que se quer frisar, neste artigo, é que, como argumenta Kenski (Ibidem), considerando a era digital que se vivencia na contemporaneidade, enfrentando constantes desafios oriundos das novas tecnologias que perpassam o cotidiano da vida das pessoas, o docente, ao contrário de se tornar adepto incondicional – ou de oposição radical – ao ambiente eletrônico, carece da apropriação dos conhecimentos tecnológicos, a fim de que “domine” a máquina de forma crítica para conhecer as vantagens-desvantagens, risco-possibilidades, transformando-a em ferramenta útil ou não. Uma proposta pedagógica ancorada no uso dos recursos digitais deve ser pensada, criticamente, para transformar a prática docente. Esse ainda é um desafio que “impõe a quebra de paradigmas e de toda uma formação acadêmica e vivência profissional.” (FARIA, 2004, p.63). Nas palavras de Kenski (1998, p. 133):

[...] para que as novas tecnologias não sejam vistas como apenas mais um modismo, mas com a relevância e o poder educacional transformador que elas possuem, é preciso que se reflita sobre o processo de ensino de maneira global. Para

isto, é preciso, antes de tudo, que todos estejam conscientes e preparados para a definição de uma nova perspectiva filosófica que contemple uma visão inovadora da escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade.

As TIC aplicadas à educação, na formação e capacitação de professores, devem ser capazes de instrumentalizar o corpo docente de modo a melhorar a qualidade das suas aulas e galgar um desenvolvimento profissional congruente com a cultura digital na qual se inclui. É imprescindível que o educador seja conduzido ao questionamento e à reflexão sobre sua prática; seja apresentado às oportunidades oferecidas pelo uso das tecnologias digitais; e inserido num campo de ação e estímulo para “aprender a aprender” na cultura digital.

Para a formação dos professores, Ponte (2002) considera que sejam desenvolvidas as seguintes ações relativas ao uso das TIC (Quadro 01):

Quadro 01 - Ações dos professores relativamente às TIC

Atitudes	→ Disposição de receptividade relativa às potencialidades das TIC; → Interesse pelo conhecimento das novas tecnologias; → Aceitar os novos papéis que emergem como consequência dessas tecnologias (principalmente o de atuar como mediador do conhecimento).
Valores	→ Analisar as implicações sociais, culturais, éticas e legais das TIC, desenvolvendo práticas coerentes com as perspectivas defendidas e promovendo uma atitude responsável e crítica.

Continua

Quadro 01 - Ações dos professores relativamente às TIC

Conclusão

Instrumento para o trabalho pessoal e a prática profissional	<ul style="list-style-type: none">→ Aprender a usar as TIC para a realização do seu trabalho pessoal e para a sua prática profissional;→ Compreender as operações e conceitos básicos das TIC;→ Integrar as TIC na realização das mais diversas atividades.
Utilização no ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">→ Situar as TIC num novo paradigma do conhecimento e da aprendizagem, atentando para as suas implicações na esfera educacional.

Fonte: Adaptado de Ponte (2002, p. 3-4).

Embora Ponte se refira – Quadro 01 – à formação dos “novos” professores, considera-se que essas mesmas ações devem ser observadas e incorporadas por todos os educadores, inclusive pelos que já atuam na área da Educação, a fim de que possam aprimorar, adequar e se (re)formar para a função e a atividade docente pois, conforme julga Kenski (1998, p.69), “sua formação [...] não se dá apenas durante o seu percurso nos cursos de formação de professores mas, permanentemente, durante todo o seu caminho profissional, dentro e fora da sala de aula.”. Concordando com a autora, compreende-se que devem ser dadas oportunidades para que os docentes reflitam sobre suas práticas e que se familiarizem com as TIC, conhecendo suas possibilidades e limites, para que façam escolhas conscientes sobre a forma de utilizá-las adequadamente e alcançar os objetivos desejados no ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Nutrindo essa discussão, lembra-se com Silva & Almeida (2011, p.31) que integrar as TIC no contexto educacional não depende, exclusivamente, da formação e do “letramento digital” dos agentes da Educação, mas requer, também, “a implantação de infra-estrutura tecnológica; o provimento de acesso às tecnologias; [...] políticas consistentes de uso; a inserção dos envolvidos no mundo das tecnologias; entre outros.”.

2 - Portais e Portais Educacionais

A Internet é utilizada em diversos contextos e práticas sociais, colocando à disposição dos usuários um conjunto de facilidades que possibilitam a gestão de atividades pessoais, laborais, lúdicas, etc. Entre essas atividades, destacam-se: a facilidade de busca pela informação, a possibilidade de comunicação com outras pessoas, a gestão comercial e administrativa, a realização de publicidade e pesquisa, a facilidade na distribuição de materiais educativos online e digitalizados, desenvolvimento profissional, processos de aprendizagem, entretenimento, etc.

Como se pode perceber, o uso das TIC perpassa as mais diferentes práticas sociais. Na Educação não é diferente. Com habilidades específicas para o manuseio dos artefatos tecnológicos, a Internet também é um recurso usado como ferramenta pedagógica, para pesquisas e processos do âmbito educacional. A maioria dos usuários das TIC possui grande dificuldade na definição dos diferentes espaços ocupados pela informação na virtualidade da web. Site, Web, Homepage, Blogs, Portais, entre outras denominações, são conceitos que se misturam e se confundem, provocando dúvidas que acabam interferindo no resultado final da busca pela informação.

Segundo Rodrigues (2005), o profissional que não sabe identificar cada um desses espaços na Internet não só se arrisca em prejudicar o resultado final do seu trabalho, como fica perdido ao tentar destrinchar livros e sites sem alcançar os objetivos pretendidos.

Na concepção de Medeiros e Ventura (2008, p. 12), os portais “são sites da Internet que oferecem serviços e informações aos seus usuários, de forma dinâmica e atualizada, além de permitir o acesso a outros sites”.

Para Iahn (2001⁴ *apud* BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2013, p.118), “[...] os portais constituem-se como meio de apresentação e recuperação da informação, permitindo a combinação de elementos como: som, imagens, vídeos, gráficos, etc.” Os

⁴ IAHN, Luciene Ferreira. **Portal Educacional**: uma análise do seu papel para a educação virtual. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção, especialização em Mídia e Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina. 2001.

diferentes significados que um portal pode assumir dependerão da sua área de atuação.

Bottentuit Junior e Coutinho (2009, p.1) conceituam portal como “um endereço na Internet que pode funcionar também como um apontador para uma infinidade de outros *sites* ou *subsites* dentro do próprio portal ou para páginas exteriores”.

Observando as definições apresentadas, nota-se que o portal figura como um espaço “mediador” entre o usuário e informações pré-selecionadas, “filtradas” conforme determinado tema. Para compreender essa peculiaridade, considera-se importante destacar as diferenças entre site e portal, principais espaços da informação na Internet (RODRIGUES, 2005).

O *site* (ou *website*) é um espaço básico da informação a qual é estruturada uma hierarquia para que todo o conteúdo seja concentrado, entendido e acessado com facilidade por um público generalizado. Segundo Rodrigues (2005, p. 1), trata-se de um “grande arquivo”. Diferentemente, o portal,

[...] tem 100% do foco nos seus públicos, e cria conteúdos específicos para eles, [...] possui ferramentas que constroem um real relacionamento entre quem produz e quem consome a informação, como fóruns bem conduzidos e compilados, pesquisas online sérias [...] que promovem a construção de um real Conhecimento.

Este autor considera o portal um tipo de *site* que tratar de um tema específico para usuários distintos. Aparício, Martins e Lopes (2004, p. 244) informam que “O conceito de portal surge da necessidade de fornecer aos utilizadores informação coerente, percebível, organizada e precisa”. Em contraponto, esclarecem que *osite* oferece recursos e serviços mais amplos, tais como: motores de busca, e-mail, propagandas e uma diversidade de informações on-line. O conceito de portal é exposto por estes autores, citando Vieira (2003), para quem os portais são:

[...] serviços de informação interativos direcionados para grupos específicos (...), criação de espaços de cooperação entre leitores (...) distinguem-se de simples páginas de Web pela capacidade que têm de identificar os utilizadores, proporcionando-lhes a possibilidade de comunicarem entre si, permitindo que as pessoas se associem em função de interes-

ses partilhados retirando dessa relação benefícios mútuos. (VIEIRA, 2003 *apud* APARICIO, MARTINS E LOPES, 2004, p. 244).

A diferença basilar entre *site* (Website) e portal está na forma de difusão e acesso à informação. No *site*, as informações estão dispersas pela rede; no portal, elas são disponibilizadas mediante recursos estruturados e organizados conforme a área de abordagem desse espaço virtual.

Embora a maioria dos usuários considere que o portal é simplesmente a página inicial do *browser*, quando se conecta e entra na Internet, as definições encontradas desvelam a distinção e a singularidade desse espaço virtual de busca que é, essencialmente, a organização da informação para usuários específicos.

A necessidade da criação de portais está diretamente relacionada com o acesso e troca de informação, obtenção de dados e aquisição de conhecimento sobre assuntos gerais e específicos. O conceito de portal mais abrangente, dentre os que se obteve na exaustiva busca pela definição desse espaço da informação na Internet, apresenta-se abaixo:

[...] pode-se concluir que um portal é um endereço na Internet que funciona como um grande repositório e, ao mesmo tempo, um apontador para [...] outros sites ou subsites dentro do próprio portal ou a páginas exteriores. Na sua estrutura, podem identificar-se elementos como: um motor de busca, um conjunto considerável de áreas subordinadas com conteúdos próprios, uma área de notícias, um ou mais tópicos num fórum, outros serviços de geração de comunidades e um diretório, podendo incluir ainda outros tipos de conteúdos de acordo com a temática que aborda. (BOTTENTUIT JUNIOR, 2013 p. 119-120).

Assim, reconhece-se que o portal consiste num conjunto de serviços, num espaço da Internet que facilita o acesso à informação e a *hyperlinks* especializados e focados. As informações são organizadas, “filtradas” e direcionadas a um público-alvo determinado, conforme a finalidade e os objetivos para o qual o portal foi criado. Entende-se, porém, que o significado da existência do portal se impõe, na medida em que a informação que ele disponibiliza seja utilizada e transformada em conhecimento, ou seja, há que ter aplica-

bilidade e, ainda, a informação deve ser integrada de forma que faça sentido para o usuário.

Os *portais educacionais* têm o foco na Educação e disponibilizam conteúdos, informações e *links* na Web que são direcionados para seu público-alvo: professores, alunos, educadores, entre outros; reúne uma série de atributos e características que os diferenciam de outro site educativo qualquer; abrigam vários ambientes; funcionam como uma “porta” de entrada, o lugar onde o usuário inicia sua navegação por conteúdos temáticos relacionados à Educação para obter informações condizentes com as finalidades para as quais o portal foi criado. Se bem utilizados e explorados, os Portais Educacionais podem ser valiosas ferramentas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem com potencial para subsidiar a prática docente, fomentar a cultura do trabalho colaborativo mediado pelas TIC e qualificar continuamente os professores. Essas justificativas e motivações são consideradas por Assad e Jarczowski (2013) como uma das principais frentes de iniciativa para o surgimento dessa interface virtual.

Dentre as diversas possibilidades que os portais educacionais podem oferecer, destacam-se: o acesso a documentos e conteúdos específicos para as atividades docentes, a oportunidade de interação com outros professores, de compartilhar materiais didáticos e de trocar experiências com profissionais da mesma área de interesse: a Educação.

Sampaio e Nascimento (2009) afirmam que:

Face à necessidade de os professores pesquisarem, desenvolverem e partilharem conteúdos e recursos educativos, aliada às vantagens das tecnologias para esse trabalho e desenvolvimento individual e coletivo, tem-se verificado uma procura e um desenvolvimento crescente de portais educacionais. (SAMPAIO e NASCIMENTO, 2009, p. 1368 apud BOTTENTUIT JUNIOR, 2010, p.247).

Sendo assim, um portal educacional deve proporcionar um ambiente colaborativo para que o professor possa desenvolver, avaliar, partilhar informações, obter conteúdos que subsidiem sua prática educativa entre outros recursos. Para Gonçalves (2002), os portais educacionais são:

Portas de acesso a outros websites de caráter educativo, para além de oferecerem ambientes Web que disponibilizam diversos serviços às comunidades educativas (professores, educadores, alunos e famílias): informação, mecanismos de pesquisa de dados, ferramentas de comunicação ou colaborativas, atividades didáticas e de formação, catálogos ou diretórios de recursos didáticos, materiais de apoio ou outros recursos educativos, entretenimento ou lazer, etc. (GONÇALVES, 2002, p.137 apud BOTTENTUIT JUNIOR, 2010, p. 247).

Dessa forma, os portais educacionais não podem ser considerados simplesmente como ambientes virtuais, mas como locais onde os professores encontram apoio para suas atividades de ensino-aprendizagem. É nessa perspectiva que Iahn (2002) concebe os portais educacionais, como aqueles especializados na área da Educação;

[são] ambientes de apoio e extensão das escolas no processo ensino e aprendizagem, [...] são fontes de recursos e informações variadas [e devem] dar total importância a qualidade do conteúdo que é disponibilizado e atualizado constantemente. (IAHN, 2002, p. 63 apud BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2013, p. 122).

Nas palavras de Bottentuit Junior e Coutinho (2009, p. 1), pode-se identificar em um Portal Educacional

[...] elementos como: um motor de busca, um conjunto considerável de áreas subordinadas com conteúdos próprios, uma área de notícias, um ou mais tópicos num fórum, outros serviços de geração de comunidades e um diretório, podendo incluir ainda outros tipos de conteúdos de acordo com a temática que aborda.

Na perspectiva de Gonçalves (2002), Iahn (2002) e Bottentuit Junior e Coutinho (2008, 2009, 2013), os portais educacionais têm como um dos principais públicos-alvo os professores que procuram um espaço para trocar experiências, querem obter informações sobre cursos e novidades na área de educação, buscam materiais para utilização nas suas aulas, entre outros.

3 - Portal Educacional CRV: Centro de Referência Virtual do professor

O CRV é um portal educacional criado pela SEEMG cujo endereço eletrônico é: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Esse espaço na Internet é destinado a um público-alvo específico da Educação: os professores das escolas públicas de Minas Gerais, com a finalidade de tornarem acessíveis a todos os seus usuários serviços pedagógicos e recursos didáticos úteis para suas atividades docentes. Pretende possibilitar aos educadores a formação continuada nas diversas áreas do conhecimento e constituir-se, também, como um ambiente para a interação e a cooperação, contribuindo para a integração de comunidades virtuais de aprendizagem e estimulando o educador a utilizar as novas tecnologias.

O CRV conta com um vasto acervo de material de apoio à atividade docente, disponível para os educadores utilizarem no planejamento das aulas, além de informações que possibilitam aos professores uma formação continuada em diversas áreas de conhecimento. Distinguiram-se três áreas de acesso na *homepage* do portal, conforme as finalidades de subsidiar as atividades de ensino-aprendizagem, de possibilitar o aprimoramento e capacitação profissional e de obter informações gerais no âmbito da Educação e informes da SEEMG. Os recursos disponíveis em cada área são os que se apresentam:

Área I – “Currículo” – compõe esta área os materiais destinados à atuação docente:

- Propostas Curriculares – acesso aos documentos oficiais da SEEMG (CBC), agrupados conforme o nível de ensino: Ciclo de Alfabetização, 6º ao 9º ano do ensino fundamental e Ensino Médio.
- Orientações Pedagógicas – direcionamento para elaboração da aula conforme o tema. É um documento estruturado didaticamente, geralmente constando os itens: condições prévias para abordar o conteúdo, o que, porque e como ensinar.
- Roteiros de Atividades – sugestão de discussão dos conteúdos refere-se ao “como ensinar?”.
- Fórum de Discussão – espaço para que o professor possa se comunicar com outros docentes e discutir práticas pe-

dagógicas. O acesso a esta área só é possível mediante “cadastro”.

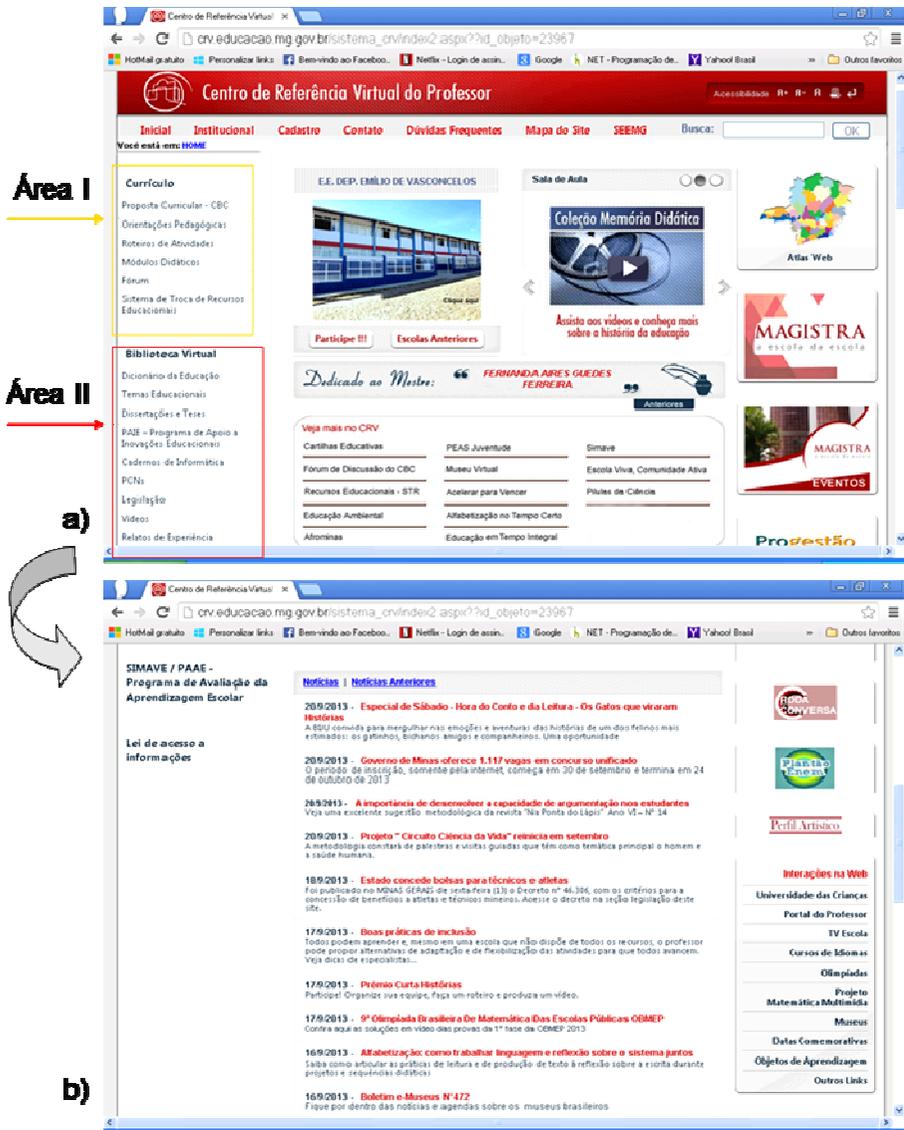
- Sistema de Troca de Recursos Educacionais – ambiente interativo destinado a auxiliar os professores no desenvolvimento e compartilhamento de ideias, projetos, pesquisas, textos e outros recursos didáticos. Neste espaço, o professor elabora de maneira compartilhada e colaborativa seus textos didáticos, propostas de novos projetos, planos de aula etc., sempre acompanhado por professores mediadores que o auxiliam nesse processo. Para acessar os recursos que ainda estão “em desenvolvimento” é preciso cadastro no sistema do portal.

Área II – “Biblioteca Virtual” do CRV – possibilita a formação continuada e capacitação dos professores.

As seções no menu principal do portal, as quais se desdobram em outros *links*, conforme os assuntos, são: Dicionário da Educação; Temas Educacionais; Dissertações e Teses; PAIE – Programa de Apoio a Inovações Educacionais; Cadernos de Informática; PCN; Legislação; Vídeos e Relato de Experiência.

Área III – “Destaques” na Tela Inicial do CRV – os tópicos desta área são localizados no meio da tela do portal, com exceção dos “*links* para outros portais ou *sites*”. Por esse motivo, escolheu-se designar a área como “destaques”. Além da seção supra mencionada, situam-se no centro da *homepage*, do CRV as seções: “Escola Destaque”, “Dedicado ao Mestre”, “Veja mais no CRV” e “Notícias”.

Figura 1 – Homepage do CRV em 20/09/2013



a) Parte superior da tela do CRV

b) Parte intermediária da tela do CRV

Fonte: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>> Acesso em 20/09/2013

Ao acessar o endereço eletrônico⁵: a tela inicial (*homepage*) do Portal Educacional CRV aparece conforme retrata a FIG. 01. Note-se que a ilustração é composta pelo agrupamento “a” e “b”. A tela “a” é a parte inicial que surge ao acessar o *link* para o CRV. “Rolando” a tela, a imagem “b”, parte intermediária, aparece complementando o direcionamento aos conteúdos armazenados e publicados no portal. Observe-se que na parte superior “a” da FIG. 01, destacaram-se as duas áreas distintas para melhor informar sobre o conteúdo no CRV, segundo as finalidades estabelecidas no propósito de criação desse espaço pela SEEMG para os professores mineiros. A Área I – “Currículo”, recorte em amarelo, e a área II – “Biblioteca Virtual”, selecionada em vermelho. Toda a extensão não destacada está se concebendo como área III – “Destques”.

De acordo com Queiroz (2011, p. 48), a SEEMG acredita que a existência do portal CRV tenha grande representatividade no meio docente, devido à proposta desse órgão em fazer com que, por meio desse recurso, os professores de todas as escolas mineiras tenham a possibilidade de acesso a materiais didáticos de qualidade para a organização do seu trabalho. Contudo, apesar do otimismo perceptível no *Relatório Circunstanciado: Projeto Escolas em Rede*, ao tratar do número de acessos ao CRV, chamou a atenção o pronunciamento de que “esse crescimento tem ocorrido sem nenhum esquema especial de divulgação do portal.” (SEEMG, 2010, p.24). Em reflexão, o que seria para a SEEMG um “esquema especial de divulgação”? Ora, o portal educacional é para usuários específicos. O que justificaria não divulgá-lo com especificidade de forma a contemplar, de fato, todos os professores mineiros? Esse exame instigou a dúvida sobre a verdadeira intenção do órgão governamental ao criar esse espaço para os professores. O que se pode afirmar, neste momento, é que o relatório citado acima explicita uma contradição que requer investigação e análises envolvendo ideologia e políticas públicas. Esses quesitos não foram possíveis investigar devido ao limite desta pesquisa, inserindo-os no inventário de sugestões para futuros estudos.

Compreende-se que é de importância singular para os professores terem o acesso facilitado a recursos didático-pedagógicos, aos documentos direcionadores do ensino e, ainda, usufruírem dos princípios da colaboração e cooperatividade próprios da cibercultu-

⁵ <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>

ra. Este artigo pode significar um “esquema especial de divulgação do portal”, ao apresentar o CRV, proporcionando um contato “prévio” para aqueles que não o conhecem e provocando – ao menos – a curiosidade em *navegar* nessa interface pedagógica virtual.

Sociologia entrou no portal educacional CRV, conforme se constatou na postagem inicial de cada documento, no mesmo ano em que a disciplina se tornou obrigatória, com a Lei 11.684/2008. Na data em que a pesquisa foi feita constavam 120 itens, dentre os quais: *Orientações Pedagógicas* (OP), *Roteiros de Atividades* (RA) e *Módulos Didáticos* (MD). Todos os documentos possuíam informação de data, autoria, fundamentação e referencial teórico com opção “Gerar PDF” para o professor salvar o documento em arquivo no seu computador e acessá-lo quando lhe conviesse, sem necessidade de estar conectado à Internet. Esses materiais estão disponíveis na Web e, portanto, com acesso fácil e a qualquer tempo.

3.1 - A Pesquisa com Professores e Professoras do Ensino Médio

Conforme os resultados da pesquisa realizada com os professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia, 100% – 7 (sete) entrevistados – declararam que possuem computador em casa, acessam a Internet frequentemente e se consideram aptos para utilizar essa tecnologia. A apuração dos dados revelou que 5 (cinco) conhecem ou já ouviram falar sobre o portal CRV, e 2 (dois) desconhecem essa interface virtual. Observou-se que os que não sabem da existência do portal possuem menos tempo de docência na rede estadual de ensino. Ao perguntar para os professores qual a finalidade do acesso ao CRV pela primeira vez, constatou-se que as respostas apontam para um corpo docente ávido por encontrar suporte didático para auxiliar no planejamento das aulas.

Ao ponderar sobre os recursos disponíveis no CRV para apoiar a prática docente dos professores de Sociologia, concluiu-se que o portal da SEEMG oferece a oportunidade de acesso a informações específicas e objetivas para a disciplina. Contudo, duas importantes constatações precisam ser ressaltadas: 1) a necessidade de divulgação dessa interface pedagógica virtual; 2) a falta de atualização dos conteúdos e dos ambientes de interação.

O portal educacional CRV disponibiliza materiais instrutivos, confiáveis e que podem auxiliar os professores no ensino de Socio-

logia. Porém, de que adiantará a permanência dessa interface se os destinatários não forem informados da sua existência, de suas possibilidades e atributos? A SEEMG designou o CRV especificamente para os educadores mineiros, com a proposta de apoiá-los na sua prática. No que concerne ao corpo docente de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia, o CRV está atingindo seu objetivo? E quanto à funcionalidade da interação? O fórum é um ambiente que está, pelo menos para a Sociologia, praticamente desativado.

A pesquisa mostrou, ainda, que a participação dos docentes nos ambientes do CRV é acanhada, levando-se em consideração que a Sociologia está legalizada como disciplina obrigatória desde 2008. Pensa-se que o problema advém da falta de divulgação do portal pela SEEMG, ressaltando a finalidade dessa interface e conclamando os professores a participarem da dinâmica que é própria da cultura digital da contemporaneidade.

Na apresentação da pesquisa e solicitação do consentimento para gravação em áudio das entrevistas, foi dito aos professores que se tratava do estudo do Portal Educacional CRV. Essa informação, de certa forma, pode ter induzido os pesquisados a se posicionarem afirmativamente sobre o conhecimento desta interface virtual, uma vez que todos eram docentes da rede estadual e o portal investigado é um ambiente específico da SEEMG.

Para concluir...

Os resultados obtidos sublimam a principal revelação desta pesquisa: os professores, na realidade, não conhecem o Portal da SEEMG ainda que 5 dos 7 entrevistados tenham respondido o contrário. Portanto, a questão da falta de divulgação do CRV é ressaltada e coloca este artigo como um veículo de divulgação dessa interface pedagógica virtual não só para os docentes de Sociologia, mas para todos os professores que atuam na educação básica para os docentes de Sociologia.

Para usufruir dos recursos que o portal CRV oferece para as atividades docentes, os professores precisam, primeiramente, ser informados da existência desse espaço. O que se pode apreender das análises é que o CRV, devido à falta de divulgação pela SEEMG, não é ou está sendo subutilizado. A não utilização desse recurso transforma o portal em um lócus digital sem funcionalidade.

Escoa os recursos financeiros que o órgão governamental despendeu na criação e manutenção dessa interface pedagógica virtual.

Os professores entrevistados expressaram incerteza em relação às informações disponíveis na Internet. Na concepção desses educadores, não é a Internet que não auxilia, mas, sim, o conteúdo que se obtém nas buscas, os quais consideram que não são “confiáveis” ou “adequados”. Esses docentes revelaram que estão em busca de materiais que possam, efetivamente, corresponder às suas expectativas. É nesse sentido que esta pesquisa oferece uma contribuição relevante: possibilita, a partir da análise detalhada do conteúdo do CRV, atestar a confiabilidade nas informações oferecidas para subsidiar a prática docente de Sociologia.

O fato de os pesquisados não utilizarem os recursos disponíveis no portal CRV como subsídio para auxiliá-los nas atividades de sala de aula não significa que desconsideram as potencialidades das TIC ou que tenham dificuldade para utilizar-se dos recursos digitais. Constatou-se que os professores não acessam o CRV com frequência porque desconhecem as possibilidades oferecidas por essa interface, e não pela falta da incorporação de uma “cultura digital” para a experiência docente.

Este estudo não se encerra aqui. A fim de dar continuidade à reflexão, salienta-se o seguinte argumento: para que uma interface se torne realmente útil, a fim de que os usuários possam obter êxito em suas pesquisas, não é necessário que ela seja somente fácil de usar: precisa ter o princípio da *usabilidade*, ou seja, alcançar seus objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação (AZEVEDO, 2008; VILELA, 2003).

Referências

ASSAD, Germano e JARDZWSKI, Karen. **Saber Virtual**. 2005. Disponível em: <<http://profmerito.zip.net/>>. Acesso em: 11 set. 2013.

APARÍCIO, Manuela; MARTINS, Antônio; LOPES, Pedro Faria. Portais: Procura de um Conceito ISCTE. In: **Conferência IADIS Ibero-Americana WWW/Internet**, 2004, Lisboa.

AZEVEDO, Joel Sólton Farias de. **Portal de Educação A Distância Baseado em Software Livre**. Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Concepção, Avaliação e Dinamização de um Portal Educacional de WebQuests em Língua Portuguesa**. 2010. 257 fl. Tese (Doutorado em ciências da educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. **The Conception of a Rubric to Evaluate Educational Portals on the Web**. In Proceedings of International Technology, Education and Development Conference INTED, Valencia: International Association of Technology, Education and Development. Valencia. 2008. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7765/1/758.pdf>>. Acesso em 15 set. 2013.

_____.; _____. **Um Estudo Sobre os Portais Educacionais Disponíveis em Língua Portuguesa**. Universidade do Minho, Braga, 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9828/1/Jo%20C3%A3oSIIE09pdf.pdf>>. Acesso em 26 set. 2013.

_____.; _____. **Portais Educacionais e suas características: Contribuições para o Estado da Arte**. HOLOS, Ano 29, Vol. 3, p. 111-129. 2013. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/950/693>>. Acesso em 26 set. 2013.

DANIEL, John. **Educação e tecnologia num mundo globalizado**. Brasília: UNESCO, 2003.

FARIA, Elaine Turk. O Professor e as Novas Tecnologias. In: ENRI-CONE, Délcia (Org.). **Ser Professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 57-72.

GONÇALVES, Vitor Manuel Barrigão. **Desenvolvimento de Sistemas de Informação para Web**: um portal para as escolas do

1º ciclo e os jardins-de-infância. 2002. 269p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Multimídia) - Faculdade de Engenharia, Universidade do Porto, Porto, 2002.

GONÇALVES, Marluce T. L. **A formação de professores para as Tecnologias de Informação e Comunicação**: novos desafios ao Ensino Médio. 2005. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, mai./jun./jul./ago. 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VA_NI_MOREIRA_KENSKI.pdf>. Acesso em 25 ago. 2013.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**: Série Prática Pedagógica. São Paulo: Papyrus. 2003.

_____. As Tecnologias invadem nosso cotidiano. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 92-94.

_____. **Educação e Tecnologia**: O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY. Programa Rodaviva. TV Cultura, 08 de janeiro de 2001. Programa de TV. **Entrevista concedida a Paulo Markun**. Transcrição disponível em <www.rodaviva.fapesp.br/materia/47>. Acesso em 29 ago. 2012.

LIMA, Márcio Roberto de. **Cibereducação**: Tensões, Reflexões e Desafios. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 5 v. 5 n. 10, p. 18-29, jan-jun 2012.

MARINHO, S. P. Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor. In: JOLY, M. C. R. A. (Org.). **A tecnologia no ensi-**

no: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 41-62.

MEDEIROS, Zulmira; VENTURA, Paulo Cezar Santos. **Portais na Educação:** Uma extensão da escola? Belo Horizonte, CEFET/MG p.1-12, 2008. Disponível em:
<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema5/TerxaTema5Artigo6.pdf>. Acesso em 11 set. 2013.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Conteúdo Básico Comum (CBC) de Sociologia.** SOCIOLOGIA. Proposta Curricular (Ensino Médio). 2007. Disponível em
<http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index.aspx?&usr=pub&id_projeto=27&id_objeto=58868&id_pai=38935&tipo=txg&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20M%C3%A9dio&n4=Sociologia&b=s&ordem=campo3&cp=4E6127&cb=>. Acesso em 25 jul. 2012.

_____. **Relatório Circunstanciado:** Projeto Escolas em Rede. Belo Horizonte 2010. Disponível em:
<http://terra.sistti.com.br/projetos/Arquivos/Biblioteca/Relat%C3%B3rio%20Circunstanciado%20Escolas%20em%20Rede_escolas_em_rede_Assessoria_final_alterado.pdf>. Acesso em 19 set. 2013.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. **Revista Ciência da Informação**, Vol. 26, n.2, p. 146-153, maio-agosto 1997. Disponível em
<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/textos.htm>>. Acesso em 24 jul. 2012.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com Tecnologia. In: **Informática na Educação:** teoria & prática. Vol. 3, n. 1, p. 137-144, 2000.

_____. Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual. In: **Saberes e Linguagens de educação e comunicação.** Pelotas: Editora da UFPel, 2001. Disponível em:
<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novos.htm>>. Acesso em 03 ago. 2013.

_____. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias.** Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>>. Acesso em 20 jul. 2013.

_____. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, ago, 2004.

_____. Como utilizar as tecnologias na escola. In: MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, p. 101-111, 2007.

_____. Desafios da Internet para o professor. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 2009. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/desaf_int.htm>. Acesso em: 22 jul. 2013.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de Informação e Comunicação na formação de professores: Que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid. n. 24, p. 63-90, sep-dec 2000. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3993/1/00_Ponte%28TIC-rie24a03%29.PDF>. Acesso em 28 ago. 2013.

_____. As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In: J. P. Ponte (Org.). **A formação para a integração das TIC na educação pré escolar e no 1º ciclo do ensino básico: Cadernos de Formação de Professores.** Nº 4,. Porto: Porto Editora. 2002, p. 19-26. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(TIC-INAFOF\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(TIC-INAFOF).pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2013..

QUEIROZ, Maria Neuza A. **Uma proposta didática para o ensino de geradores de energia elétrica:** subsídios ao CBC mineiro. 2011. 188 p. Dissertação (Mestrado em Física) – Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2011.

RODRIGUES, Bruno. **As diferenças entre site, portal, hotsite e minisite**. Publicado em 18 de abril de 2005. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.webinsider.com.br/2005/04/18/site-ou-portal>>. Acesso em 11 set. 2013.

SAMPAIO, D.; NASCIMENTO, M. A. Implementação de um Portal para Professores Integrando Ferramentas Web 2.0. In: P. DIAS, A. J. OSÓRIO (org.). **Atas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação**, Challenges 2009 / Desafios 2009. Braga: Universidade do Minho. p.1367-1376. 2009.

SILVA, Maria da G. M. da; ALMEIDA, Maria E. B. de. O cenário atual do uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. In: **TIC Educação 2010**: Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2011. p. 27-34. Disponível em: <<http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-educacao-2010.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

VILELA, Renata M. **Conteúdo, usabilidade e funcionalidade: três dimensões para avaliação de portais estaduais de Governo Eletrônico na Web**. 2003. 263 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A PROFISSÃO DOCENTE: A LUTA CONTRA A IDEOLOGIA DO FIM DAS IDEOLOGIAS¹.

Fabiane Santana Previtali
Cílson César Fagiani

[...] todo sistema de educação orientado à preservação acrítica da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais pervertidos ideais e valores educacionais [...]

A Educação para Além do Capital, I. Mészáros. (p. 83).

Introdução

As lutas sociais manifestas nos movimentos estudantis de ocupação das escolas públicas e das greves dos professores da educação em defesa escola pública e contra o desmonte das mais variadas formas de precarização do ensino e da docência implementadas pelo Estado através das reformas educacionais, estão no epicentro do avanço do pensamento neoconservador consubstanciado no movimento Escola Sem Partido. O objetivo capítulo é problematizar a educação escolar como um ambiente de conflitos políticos e ideológicos em contraposição a proposta do movimento “Escola Sem Partido” criado em 2004, de interromper o avanço daquilo que o movimento denomina como contaminação político-ideológica nas escolas brasileiras, da educação básica ao ensino superior. Argumentamos que o movimento representa uma posição político-ideologia, a qual quer impor uma prática educacional de controle, censura, exclusão e limitação social e profissional dos educadores. Isso porque entendemos que a escola não é neutra na medida em que os sujeitos que nela estão trazem consigo, em suas histórias de vida e em sua formação profissional, uma concepção de mundo e de educação. Nesse sentido, a política, enquanto tomada de decisão se faz cotidianamente, nas salas de aula, nos con-

¹ As ideias desenvolvidas nesse capítulo foram expostas originalmente na revista *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 583-599, dez. 2018. Apresentamos agora uma versão reformulada.

selhos, nas reuniões e nos debates e se traduzem em escolhas dos conteúdos, dos procedimentos pedagógicos, do material didático e das avaliações, enfim pela própria convivência escolar. A escola, portanto, se configura em palco de disputa político-ideológica sobre qual, como e para quê, se deve oferecer formação educacional às pessoas.

1- A Educação Escolar e a Escola Sem Partido

A construção de um ser humano pleno implica em assegurar as suas condições materiais de vida e garantir o seu acesso ao acervo cultural da humanidade, isto é, à cultura material e imaterial construída pelos homens em sua sociabilidade e em sua relação com a natureza, através das gerações. Se esse processo de conhecimento se dá em todas as esferas da vida social, desde a família, é inegável que ele é sistematizado na escola.

Assim, a escola não é neutra na medida em que os sujeitos que nela estão trazem consigo, em suas histórias de vida e em sua formação profissional, uma concepção de mundo e de educação. Nesse sentido, a política, enquanto tomada de decisão se faz cotidianamente, nas salas de aula, nos conselhos, nas reuniões e nos debates e se traduzem em escolhas dos conteúdos, dos procedimentos pedagógicos, do material didático e das avaliações, enfim pela própria convivência escolar. A escola, portanto, se configura em palco de conflito político-ideológica sobre qual o cidadão que se deseja formar, como e para quê. Em outras palavras, se uma educação escolar voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparando-a para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho ou se apenas para uma qualificação restrita, vinculada às ocupações no mercado de trabalho (SAVIANI, 2017).

Para Saviani (2017, p. 60), o objetivo de a educação escolar formar na perspectiva do pleno desenvolvimento humano não poderá ser atingido

[...] com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se ainda, e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Lombardi et al (2014, p. 11) destacam que a educação está inserida no contexto histórico em que surge e se desenvolve, sendo fruto dos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas de classe. Os autores citam que Marx e Engels “(...) trataram a educação como uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens”.

A educação escolar é um instrumento formador e de expressividade sociocultural e não pode ser vista dentro de limites fechados, analisada independente e de forma apartada da sociedade. Portanto, a educação não se pauta pela neutralidade. No âmbito desse movimento histórico e dialético, Mészáros (2008, p. 50), irá afirmar que a educação:

[...] ao mesmo tempo em que se constitui como elemento fundamental para a produção das condições objetivas de manutenção da ordem social do capital, é também meio para a construção de uma estratégia para uma outra forma de sociabilidade, que esteja para além do capital.

Assim, a educação materializada na escola é resultado de uma construção histórica erigida a partir e na dinâmica das lutas entre as classes sociais. Nos momentos de crise do capitalismo, quando se abrem fissuras nos blocos hegemônicos de poder, as classes trabalhadoras e os movimentos sociais reivindicam uma educação escolar fundada em princípios libertários e socialistas. Mas, no momento seguinte, a burguesia, ao reconstruir-se politicamente, impõe novamente - e com grande intensidade - o seu projeto de dominação e a educação volta a ter essencialmente um caráter eminentemente classista que circunscreve os anseios da classe trabalhadora às determinações da reprodução do capitalismo. Nesse contexto, as reformas educacionais não avançam no sentido da incorporação das demandas sociais mais amplas. Ao contrário, sob a ideologia da inclusão, excluem e segregam.

A crise da educação nada mais é que a expressão educacional da crise do capital em seu processo de expansão e acumulação tendo por base a exploração do trabalho. A reestruturação do capital leva à necessidade da reestruturação da educação. Está, por sua vez, ao mesmo tempo em que responde às

necessidades mais imediatas da reestruturação, torna-se um elemento específico fundamental necessário à reprodução do capital, na medida em que possibilita não apenas a formação técnica, mas fundamentalmente a sociocultural e ideológica pelas quais são naturalizadas as formas de dominação capitalista.

Há, dessa forma, uma intencionalidade quanto aos objetivos educacionais que se consubstanciam em políticas educacionais. Estas por sua vez, se traduzem em projetos educacionais desenvolvidos nas escolas e que têm como alvo direto os educadores e os estudantes e, de uma maneira mais geral, a sociedade. Em suas determinações mais gerais, a escola almeja a construção de uma moral de obediência, de disciplina e de conformação que visa à reprodução do sistema societal vigente. Para Mészáros (2008, p. 35), a educação institucionalizada serve ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes, bem como inviabilizam as tentativas de oposição a eles.

Entretanto, na dinâmica do movimento sócio-histórico, o domínio pretendido pela instituição escolar na construção da obediência não ocorre sem resistências e lutas, quer sejam no âmbito das reivindicações político-legais na esfera parlamentar, quer sejam no cotidiano do ambiente escolar. Um exemplo que merece ser ressaltado diz respeito à experiência dos estudantes do ensino médio que ocuparam as escolas por quase todo o Brasil, em 2016. Depois das manifestações nas ruas em 2013-2014, os jovens estudantes ocuparam as escolas públicas pela defesa da educação básica. Um processo de organização e luta pelo ensino público se processou e impactou fortemente não apenas esses jovens diretamente envolvidos, mas as gerações futuras. Deve-se atentar ao caráter histórico desse amplo movimento pois representou a retomada da construção coletiva de um projeto de participação e de controle social pelos próprios sujeitos sociais da escola, em particular os estudantes do ensino médio.

O movimento coletivo iniciado pelos estudantes por si só já foi bem-sucedido posto que superou o individualismo ultra-exacerbado e destrutivo - mas reinante -, referência fundamental para a reprodução da ideologia burguesa sob o neoliberalismo e trouxe à tona a primazia dos interesses coletivos. Foi um movimen-

to que colocou em xeque a onda conservadora que se formou nos últimos anos no Brasil – e no mundo – em que predomina, como diz Antunes (2015), “o negociado sobre o legislado”.

Esses jovens de 15 a 17 anos nada tiveram de ingênuos. Ao contrário, foram conscientes e assumiram a enorme responsabilidade de pensar e lutar pela educação básica pública. Diversamente do que prevalece no imaginário do senso comum, de que os estudantes não se interessam pela escola, eles afirmaram o desejo de participar nas decisões que influenciam diretamente sua formação e das gerações futuras. Tomaram o destino em suas mãos ao invés de aceitar acriticamente o autoritarismo das medidas governamentais.

Aos poucos, uma rede de pequenos coletivos estudantis do ensino público, apoiados por familiares, por educadores e pelos movimentos sociais classistas, foi se constituindo por todo o país. Os estudantes eram em sua maioria, jovens da classe trabalhadora em seus extratos mais precarizados, compondo uma força de trabalho superexplorada², ocupante dos piores postos de trabalho no mercado, com alta rotatividade, menor qualificação e baixa remuneração. Esses jovens estudantes através das ocupações negaram seu destino já traçado, não por Deus, mas pela burguesia nacional e internacional, articuladas na esfera do Estado e que visam ao desmonte da educação pública. As ocupações tiveram início em 2015 em vários estados. Naquele ano os estudantes ocuparam as escolas em São Paulo e Goiás contra as reformas impostas pelos governos tucano de Geraldo Alkmin e Marconi Perillo que defendiam uma reestruturação pela qual os estados teriam custos diminuídos com a educação.

O governo de São Paulo argumentava que o número de salas ociosas havia aumentado nos últimos anos e era preciso um remanejamento para otimizar os espaços. Assim, em setembro de 2015, a Secretaria de Educação apresentou uma reorganização que fecharia 92 escolas e obrigaria a adequação as novas condições de aproximadamente 300.000 estudantes. Após uma luta iniciada com abaixo-assinados, protestos nas ruas e tentativas, sem sucesso, de conversa com dirigentes de ensino do estado, os estudantes passaram às ocupações. Em São Paulo, foram aproximadamente 200

²O conceito de super-exploração do trabalho diz respeito à uma combinação da mais-valia absoluta com a mais – valia relativa por meio da intensificação na exploração da força de trabalho. Ele foi elaborado por Ruy Mauro Marini nos anos 1960 e 1970. Consultar Marini (1973); Antunes (2011); Marques (2013).

escolas ocupadas naquele período em protesto contra a reorganização escolar. As ocupações foram seguidas de protestos e manifestações, violentamente reprimidas pela polícia militar, com agressões físicas e morais aos estudantes e professores. O plano de reorganização escolar, que entraria em vigor em 2016, foi suspenso pelo governo do estado depois da concessão de uma liminar do juiz da Vara da Infância Protetiva e Civil de Guarulhos que suspendia a chamada reestruturação escolar, a pedido do Ministério Público de São Paulo.

No estado de Goiás as ocupações ocorreram em protesto ao projeto apresentado pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) que previa já para o início do próximo ano, 2016, a militarização de mais 20 escolas, o estado de Goiás é o que tem o maior índice de escolas militarizadas no Brasil, 26, seguido por Minas Gerais com 22 e a Bahia com 13, e a gestão compartilhada de 25% das unidades educacionais do estado, cerca de 250 escolas, com Organizações Sociais (OSs), ou seja organizações privadas gerindo as unidades educacionais com dinheiro público.

Para os estudantes, a gestão compartilhada era um passo em direção a terceirização e privatização do ensino público do estado, classificando as OSs como "máquinas de lucro mascarado com o apoio do governo". Ao todo foram 29 escolas ocupadas entre as cidades de Goiânia, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Goiás e São Luís de Montes Belos. O movimento também foi reprimido com violência pela polícia militar e a SEDUCE restringiu-se a pedidos de reintegração de posse ao Tribunal de Justiça de Goiás, os quais foram atendidos em sua ampla maioria pelos juízes das comarcas onde se encontravam as ocupações e ao anúncio de Aviso de Chamamento Público nº 001/2016, ainda em 29 de dezembro de 2015, para as OSs candidatas as terceirizações das primeiras escolas públicas.

Em setembro de 2016 foram classificadas 4OSs para a próxima etapa do edital de chamamento público são elas: Associação Grupo Tático de Resgate (GTR), Instituto Brasileiro de Cultura, Educação, Desporto e Saúde (IBRACEDS) e Instituto de Educação, Cultura e Meio Ambiente (ECMA) e Instituto de Educação e Cidadania (IEC). Segundo Rafael Saddi, docente da Universidade Federal de Goiás (UFG), algumas haviam sido formadas recentemente e não tinham qualquer trajetória filantrópica e 3 delas eram direta-

mente vinculadas ao governador Marconi Perillo (PSDB), tinham sócios ou ex-sócios envolvidos em corrupção com membros do governo do estado, ou respondiam a processos por improbidade administrativa.

Os estudantes voltaram à cena contra um projeto mais amplo de implantação nacional, a reforma do Ensino Médio, com a Medida Provisória - MP 746/2016, proposta pelo Ministério da Educação através do ministro Mendonça Filho e assinada pelo presidente Michel Temer que prevê a implementação de suas medidas tão logo a Base Nacional Comum Curricular esteja pronta. A Medida Provisória é um instrumento utilizado pelo executivo em situações que demandam ações emergenciais, tem força de lei assim que é assinada e validade de 60 dias, prorrogáveis uma vez por igual período, devendo então passar pela aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei.

Mais de 1000 escolas de ensino médio foram ocupadas por todo o país e desta vez, também os estudantes do ensino superior adensaram o movimento, ocupando universidades federais e estaduais em Brasília (DF), Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás, Alagoas, Rio Grande do Norte e Pernambuco. No Paraná, as ocupações tiveram início no dia 3 de outubro de 2016 e, segundo nota da Secretaria de Estado da Educação atingiram 31% das escolas da rede, equivalente a 750 unidades de ensino e cinco universidades. Já nos números divulgados pelos estudantes do movimento Ocupa Paraná, no dia 01 de novembro de 2016 havia 836 unidades de ensino, 14 universidades e 3 núcleos ocupados. No estado de São Paulo, segundo dados da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), foram ocupados, incluindo-se o ensino médio e superior, 407 unidades escolares. Em Minas Gerais foram 38 escolas de ensino médio sendo que 20 delas localizavam-se na cidade de Uberlândia, no Triângulo Mineiro³.

Os docentes também vinham resistindo às reformas neoliberais na educação básica e à precarização da carreira profissional. Em 2011, professores da rede pública de seis estados do país (Amapá, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Santa Catarina) entraram greve em defesa da

³ Sobre a movimento de ocupações escolares em Uberlândia/MG, ver o curta-documentário "Ocupações em Uberlândia, realizado pelo GPTES. Disponível em: <https://sites.google.com/view/gptes/>.

educação básica pública, reivindicando melhorias salariais e de condições de trabalho⁴. Merece destaque a greve no estado do Mato Grosso, onde os professores requeriam a contratação de concursados e alegaram que mais de 50% dos docentes da rede tinham contrato temporário de trabalho, uma modalidade de trabalho flexível precarizado. A greve foi encerrada por determinação judicial sem que os grevistas tivessem suas demandas atendidas.

Em Minas Gerais⁵ a greve atingiu cerca de 50% da categoria e a principal reivindicação recaiu sobre o fim do sistema de subsídios implantado pelo governo em janeiro de 2011. O subsídio é uma forma de pagamento que incorpora as gratificações, vantagens, abonos e adicionais recebidos pelos servidores numa parcela única (JUSBRASIL, 2010). O estado migrou compulsoriamente todos os profissionais para o sistema de subsídio em janeiro de 2011, sendo que os profissionais que desejassem voltar ao sistema anterior teriam que solicitar a transferência. Para o sindicato dos professores (Sind-UTE/MG), a grande desvantagem do sistema de subsídio está na eliminação da memória remuneratória, mediante a extinção ou absorção de vantagens decorrentes de decisões judiciais. Ou seja, os professores perdem os reajustes progressivos como biênios e quinquênios. A outra reivindicação, correlata àquela do fim do subsídio, foi a adoção de um piso salarial (salário-base) de R\$ 1.597,87 para a categoria. Um professor em início de carreira com nível de licenciatura plena tinha salário-base de R\$ 550,54 para uma jornada de 24 horas, segundo o sindicato. Com adicionais e gratificações, o valor passava para R\$ 935,00. No sistema de subsídio, esse mesmo professor recebia R\$ 1.320, portanto, menos do que a categoria reivindicava como salário-base. Vale lembrar que as condições precarizadas de trabalho constroem os professores a trabalhar em mais de uma

⁴ Professores de seis estados estão em greve no país. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/06/professores-de-seis-estados-estao-em-greve-no-pais.html>. 17 de jun. 2011. Acesso em 16 de junh. 2011.

⁵ Informações no âmbito da dissertação de mestrado “Reestruturação Produtiva e Trabalho Docente: um estudo sobre a reestruturação no ensino básico e os impactos no trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas - MG a partir da década de 1990” de Rosana Maciel e “Reestruturação da Educação: um estudo sobre os impactos da Avaliação de Desempenho Individual (ADI) no trabalho docente na rede estadual de ensino de Uberlândia (MG) a partir de 2003” de Elizeth Martins Silveira , ambas sob orientação de Fabiane Santana Previtali.

escola recebendo, em contrapartida, uma remuneração menor que o de outros profissionais com nível de formação equivalente ou mesmo inferior (ALVES; PINTO, 2011).

Em 2015 houve mais uma onda de greves em defesa da educação básica pública. A greve dos professores da rede pública estadual de São Paulo, que contou com o apoio dos estudantes, teve uma duração de 92 dias e foi considerada a mais longa da história do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp)⁶. Segundo Maria Izabel Noronha, presidente do sindicato, “Foi uma greve de resistência que foi virando uma greve pela sobrevivência. Professores têm família e contas a pagar⁷. Os professores reivindicavam 75,33% para equiparação salarial com as demais categorias com formação de nível superior. O salário dos professores com licenciatura plena atuando no final da segunda etapa do fundamental e no ensino médio era de R\$ 2.145,00 para 40 horas semanais. Os professores demandavam ainda aumento do valor do vale-transporte e do vale-alimentação e a garantia de direitos estendidos aos docentes temporários e exigiam o fim do processo de reorganização das escolas que incluía o fechamento de salas de aulas. Esse processo estava implicando na demissão de cerca de 20.000 professores, concomitantemente à superlotação das turmas remanescentes. Segundo a categoria, mais de 3 mil salas de aula foram fechadas⁸. Também essa greve terminou sem que as reivindicações fossem atendidas pelo governo de Geraldo Alckmin (PSDB).

No estado do Paraná a greve dos profissionais da educação teve quase 100% de adesão, com apoio da população e também de diretores escolares que normalmente mantêm-se neutros por motivos de retaliações. O movimento sofreu uma brutal repressão do então governador, Beto Richa (PSDB).

⁶ Greve dos professores de SP é considerada a maior da história. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/greve-dos-professores-de-sp-e-considerada-a-maior-da-historia/>. 12 de Junh. 2015. Acesso em 16 de junh. 2015.

⁷ Professores encerram a maior greve da história de São Paulo. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/professores-encerram-a-maior-greve-da-historia-de-sao-paulo-9fc1>. 12 de junh. de 2015. Acesso em 12 de jun. de 2015.

⁸ Professores da rede estadual de São Paulo mantêm greve, que já dura 21 dias. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/professores-da-rede-estadual-de-sp-mantem-greve-que-ja-dura-21-dias/>. 07 de Abril 2015. Acesso em 10 de abril de 2015.

Na dinâmica do conflito de classes, a classe dominante forja a ferro e fogo, no seio da sociedade civil e na esfera do Estado, a imposição das reformas como a MP e a PEC 241, agora PEC 55, que regulamentam a precarização dos trabalhadores. Por outro lado, os movimentos sociais, como o movimento de ocupação estudantil, as greves dos professores da educação pública mostram que as imposições não ocorrem sem lutas.

O movimento Escola Sem Partido está inserido nesse contexto de lutas e representa uma das faces de um complexo e abrangente movimento contrarrevolucionário, que visa defender e aprofundar as reformas neoliberais na educação. Criado em 2004, um ano após o início do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), ele retroage às iniciativas de estudantes e profissionais da educação básica pública, pertencentes à classe-que-vive-do-trabalho. Se o movimento de ocupação estudantil e as greves dos educadores impunham o debate político e ideológico na escola quanto ao sentido das reformas educacionais e das mudanças no trabalho docente, o movimento Escola Sem Partido, ao contrário, busca despolitizá-la em nome da “neutralidade científica” e assim conservá-la em seu papel fundamental, qual seja: de reprodução da dominação burguesa. Para Frigotto (2017), num contexto de avanço da organização da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, ao mesmo tempo em que se acentuava a crise econômica mundial, a estratégia da classe dominante brasileira foi lançar mão das ideologias mais reacionárias e conservadoras à fim de garantir seus lucros e privilégios.

Para tanto, a Escola Sem Partido estabelece um manual de conduta dirigido especialmente aos trabalhadores docentes à fim de promover o que chama em sua página oficial, de a “descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”⁹. Mas, como é possível apartar a educação da política e afirmar uma escola sem ideologia e neutra? Ensina-se na escola que o indivíduo deve ser o mais competitivo possível e obter qualificações técnicas que atentam ao mercado de trabalho. Não é isso uma ideologia? Como afirma Mészáros (2011) a ideologia é uma forma específica de consciência social que se sustenta materialmente. Ela está presente nas diversas sociedades, desde a antiguidade até o presente. Como

⁹ Ver sitio do Movimento Escola Sem Partido. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/objetivos>. Acesso em 10 de out. De 2017.

forma específica de consciência social, ela é inseparável das sociedades de classe.

1 – A Luta contra a Ideologia do Fim das Ideologias

A estrutura educacional é um produto histórico que se expressa em tendências que se impõem sobre os indivíduos não sem contradições. Com efeito, as mudanças no campo da educação não se dão sem resistências. No campo da batalha das ideias como espaço de luta de classe, a educação institucionalizada serve ao propósito, mais geral, de construir a obediência. Entretanto, convém destacar que o professor, um ser humano e não uma máquina, é um sujeito ativo na constituição dessa estrutura.

Se, por um lado, a atividade docente pode ter seus limites, por outro, é práxis humana. O professor, portanto, ao objetivar sua subjetividade, ao tornar real aquilo que pensa do mundo por meio de suas escolhas pedagógicas, intervém na formação discente. Pode permitir que este desenvolva suas capacidades, habilidades e conhecimentos numa perspectiva crítica e transformadora ou apenas no sentido da acomodação, adaptação e obediência. Por isso para Marx, o educador, no diálogo com seus alunos, transmite-lhes não só conhecimentos, mas também convicções. E, complementando seu assumido senso crítico, o educador deve estar atento para o que lhe vem do lado dos seus interlocutores e que o auxilia em seu esforço de não perder seu senso autocrítico.

Marx (1988, p. 88), lembra bem que o educador também deve ser educado pois antes de exercer sua influência formadora, ele próprio é formado pelo sistema no qual está inserido.

[...] a doutrina materialista da produção de efeitos transformadores pelas circunstâncias e pela educação esquece que os seres humanos transformam as circunstâncias e os próprios educadores precisam ser educados.

Segundo Mészáros (2011), a ideologia é parte de um sistema vital de representações e ideias que surge e repousa sobre uma base material, as condições materiais de produção, mas, simultaneamente, se impõe à base material numa relação dialética que se funda na correspondência e na reciprocidade entre infraestrutura e

superestrutura. A ideologia não pode ser eliminada por um conhecimento alicerçado na neutralidade científica porque a própria ciência traz em si a ideologia. Nessa perspectiva, é fundamental que a complexa e contraditória relação entre a ciência e a sociedade na qual ela está inserida, seja problematizada na escola e não apenas referendada como um processo natural de desenvolvimento.

Na medida em que o conhecimento científico está alicerçado numa relação social que se funda na propriedade privada, a ciência e também a tecnologia, embora produzidas socialmente são, em última instância, determinadas por interesses privados. A ciência traz consigo uma posição de classe. Não são os sujeitos sociais produtores que definem qual ciência, qual tecnologia, enfim, qual conhecimento será desenvolvido, mas sim, os sujeitos sociais proprietários capitalistas.

O conhecimento científico sob a lógica do capital é uma mercadoria que deverá, essencialmente, servir à valorização do capital e não à satisfação das necessidades humanas. Nesse aspecto é esclarecedora a argumentação de Antunes (2000, p. 122) para quem é preciso ter-se em conta que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia é determinado pela lógica de acumulação do capital e não pelas necessidades humanas, pois, “[...] ao mesmo tempo em que a ciência é liberada pelo capital para expandir-se ela é, em última instância, subordinada aos imperativos do processo de criação de valores de troca”.

A maneira pela qual a burguesia, enquanto classe dominante, mistifica a apropriação e a exploração da força de trabalho alheia, aliena o sujeito de seus meios de produção, de seu trabalho e de si mesmo, submetendo-o às piores condições de vida para a produção da mercadoria está vinculada ao “poder da ideologia” (MÉSZAROS,1996). É a ideologia dominante que mantém e fortalece os interesses das classes dominantes pela via da ilusão, da criação de valores e comportamentos que levam o indivíduo a ignorar a sua realidade concreta como resultado de um conjunto de determinações constituído histórica e socialmente a partir das relações sociais de produção e reprodução da vida. Para Mézáros (1996, p. 14):

Nas sociedades capitalistas liberal-conservadoras do ocidente, o discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de sermos levados a aceitar, absolutamente

te sem questionamento, um determinado conjunto de valores a que se poderia opor uma perspectiva alternativa muito bem fundamentada, juntamente com as consequências práticas que nele se encontram mais ou menos implícitas. (...) Aqueles que aceitam tacitamente a ideologia dominante como estrutura objetiva do discurso ‘racional’ e do ‘erudito’ rejeitam como ilegítimas todas as tentativas de identificar as suposições ocultas e os valores implícitos com que está comprometida a ordem dominante. Assim, em nome da ‘objetividade’ e da ‘ciência’ têm de desqualificar o uso de algumas categorias essenciais do pensamento crítico.

Portanto, as ideias e os valores que se supõe verdadeiros são cotidianamente veiculados pela mídia e sistematicamente ensinados pelas instituições sociais como as igrejas, as escolas, as universidades, na tentativa de criar uma consciência consensual, de que tudo é como deve ser. A estrutura educacional é a que, pela peculiaridade da sua constituição e composição de seus sujeitos e respectivas atividades, apresenta a maior resistência a esse movimento.

No capitalismo, o fundamento específico sob o qual se produz a riqueza é o trabalho alienado, o trabalho não pago, imposto pelo capital sob a aparência de ser trabalho “livre”¹⁰ e disposto no mercado para ser vendido e comprado em uma relação entre iguais. É no sentido de ocultar essa relação social de exploração, fundamento da sociabilidade sob o capital que se erige a ciência e a ideologia burguesas. Nas palavras de Marx e Engels (2007, p. 93-94):

A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar diretamente entrelaçada à atividade material e as relações materiais dos homens, com a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta do seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual quando esta se apresenta na

¹⁰ Indica-se livre entre aspas porque entende-se que o termo traz em si uma mistificação ideológica. Na verdade, os trabalhadores são constrangidos a vender sua força de trabalho sob as condições impostas pelo capital sob o risco de não sobreviverem. Em épocas de crise de acumulação do capital, tal qual vivencia-se atualmente esses constrangimentos tornam-se ainda mais imperativos. Consultar Previtali, et al (2012).

linguagem das leis, política, moral, religião, metafísica, etc., de um povo. São os homens que produzem as suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente e a existência dos homens é o seu processo da vida real. E se em todas as ideologias os homens e as suas relações nos surgem invertidos, tal como acontece numa câmara obscura, esse fenómeno resultado do seu processo vital histórico, quanto a inversão dos objetos na retina de seu processo vital físico.

É nesse sentido que Marx e Engels (2007) irão afirmar que as relações legais, as formas de Estado, a religião, a linguagem, a educação, constituem a superestrutura da sociedade e não podem ser entendidas por si mesmas, mas, ao contrário, estão arraigadas às condições materiais da vida.

Conclusão

Conforme exposto ao longo desse artigo, a ideologia está presente na instituição escolar e busca construir no imaginário coletivo uma falsa versão do real. O movimento político Escola Sem Partido, ao se afirmar como apartidário e a-ideológico, traz em si, contraditoriamente, o que há de mais nefasto e reacionário na esfera do pensamento ideológico: a negação da história, do movimento social, da divisão das classes e a defesa, por conseguinte, da naturalização da sociabilidade humana e do pensamento conservador e autoritário. Difunde na escola a ideia de uma sociedade aberta e móvel. Nessa vertente ideológica é suficiente estar na escola e ser instruído para alcançar o sucesso. As oportunidades são iguais a todos.

É um movimento que advoga à favor da democracia e liberdades mas nega esses valores à prática cotidiana nas escolas. Nega, mas, professa ideologias. Defende o direito individual mas cerceia o direito de os educadores ensinar em sala de aula, e, por conseguinte, nega ao estudante o direito de aprender a contra-argumentar. Nesse sentido, o movimento Escola Sem Partido almeja, através do controle repressivo à atividade docente, reforçar

a ideologia do consenso em torno da obediência e da aceitação quanto às determinações da dominação burguesa, qual seja: a força de trabalho e o trabalho alienado explorado pelo capital.

Ao mesmo tempo, seus integrantes visam impedir de maneira dissimulada e autoritária que se construa, na escola, uma contraideologia que questione as inabaláveis exigências da ordem burguesa. Assim, a Escola Sem Partido congrega o que há de mais reacionário e conservador no pensamento social brasileiro. Aquilo que o movimento quer negar, ou seja, a ideologia, é um fenômeno intrínseco à escola e, portanto, o que o movimento deseja é, fundamentalmente, a negação do debate ideológico no ambiente escolar e, em contrapartida, a imposição de únicos valores ideológicos dominantes. Nesse sentido, a escola institucionalizada produz ideologia e toma partido: o partido da ordem, alicerçado em uma formação dos sujeitos de forma unilateral e preponderantemente tecnicista.

O movimento Escola Sem Partido vê os os estudantes como meros depósitos de conteúdos. Não os vê como sujeitos sociais compostos por uma história e que pensam, mas como indivíduos que devem ser formados unilateralmente, instrumentalizados para ocupar uma posição no mercado de trabalho de acordo com suas qualificações, obtidas de acordo com os seus “esforços”, “desempenhos” e, portanto, méritos pessoais.

Os estudantes do ensino médio que ocuparam as escolas por todo o país ousaram colocar em causa uma ordem que parecia irreversível e trouxeram à tona o conflito, assustando demasiadamente os setores conservadores da sociedade que se organizaram sob a ideologia mais apedada da Escola Sem Partido. Assim, a oposição à Escola Sem Partido significa demonstrar as falhas presentes em seu discurso e em sua prática. É um discurso que condiz com os valores mais bárbaros da sociedade burguesa, pois assenta-se na defesa do direito individual sem considerar as inter-relações sociais em que o sujeito está inserido.

Importa destacar que a prática educacional deve munir o sujeito para orientar-se no mundo, visando ao esclarecimento de sua consciência num movimento dialético desde a infância. Assim, a educação deve conduzir à emancipação das pessoas, articulada à imaginação e à experiência. Pelo exposto ao longo desse artigo, essa educação não é possível sob a lógica capitalista, que deseja

sujeitos abestalhados, obedientes e conformados que responsabilizam a si mesmo pela sua tragédia recorrente.

Isso posto, torna-se fundamental - e urgente como adverte Mészáros - que o conflito ideológico se manifeste na escola de maneira contundente e radical à fim de promover a consciência dos sujeitos sobre si mesmos e sobre o ambiente em que vive, formando-os em uma práxis contrária à submissão, à alienação e à barbárie.

Referências

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2000.

_____. **O Continente do Labor**. São Paulo: Boitempo. 2011.

_____. A Sociedade da Terceirização Total. **Revista da ABET**. V. 14. N. 1. janeiro - junho. 2015. Disponível em: <www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/abet/article/download/25698/13874>. Acesso em 16 ago. 2017.

DIAP, T. do. Remuneração por meio de subsídio. **Sindicato dos Trabalhadores do Poder Judiciário Federal na Bahia**.

Disponível em: <<https://sindjufe-ba.jusbrasil.com.br/noticias/2301006/remuneracao-por-meio-de-subsidio>>. 2010. Acesso em 15 de mai. 2011.

ENGUIITA, F. M. **A Escola Oculta**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/objetivos>>. Acesso em 10 de out. De 2017.

FRIGOTTO, G. (Org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP. 2017.

LOMBARDI, J. C. Modo de produção, transformações do trabalho e educação em Marx e Engels. IN: LOMBARDI et al. (Orgs.) 2014.

Mundialização do Trabalho, Transição Histórica e Reformismo Educacional. Campinas: Navegando / Histedbr / Unicamp. 2014.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência.** Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes. 2000.

MARQUES, P. **Dependência e Super- exploração do trabalho no capitalismo contemporâneo.** Brasília: IPEA. 2013.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Boitempo. 2008.

_____. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo. 2007.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo. 2008.

_____. **I. A Teoria da Alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo. 2006.

_____. **Estrutura e Formas de Consciência.** V. II: a dialética da estrutura e da história. São Paulo: Boitempo. 2011.

_____. **O Poder da Ideologia.** São Paulo: Ensaio. 1996.

PREVITALI, F. S. O Controle do Trabalho pelo Discurso da Qualificação do Trabalhador no Contexto da Reestruturação Produtiva do Capital. **Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett.** Ponta Grossa, 17 (2): 141-155. Dez. 2009. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/download/1768/1313>. Acesso em 30 de jun. de 2017.

_____. et al. Globalização, Relações Interfirmase Trabalho No Século XXI. **Historia e Perspectivas**, Uberlândia (46): 181-208, jan./jun. 2012. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/viewFile/19452/10447>. Acesso em 15 de jun. 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. p 152 – 180. Disponível em:

<www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012.> Acesso em 15 de jun. 2017.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas/São Paulo: Autores Associados. 2012.

Parte II
***Analisando Filmes e Construindo Saberes: um
processo formativo***

“ALGUÉM FALOU DE RACISMO?” APRENDENDO E ENSINANDO CONCEITOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Elisabeth da Fonseca Guimarães

Introdução

Este texto compõe o conjunto de atividades realizadas no Módulo 2, “Educação e Docência: diversidade, gênero, inclusão e Direitos Humanos”, do projeto de extensão “A Formação política pela sétima arte”. É um texto conceitual com o objetivo de reunir conceitos fundamentais trabalhados por diferentes disciplinas das Ciências Humanas. Propõe atingir o público alvo do projeto, ou seja, professores da educação básica. São analisados os conceitos de instinto; cultura; raça; racismo institucional; mito da democracia racial; etnia; raça e etnicidade; identidade; preconceito; discriminação; relativismo cultural; etnocentrismo; xenofobia e eugenia. As questões expostas estão inseridas no texto em nível introdutório e têm a *mediação pedagógica* como compromisso didático, ou seja, os conhecimentos estão apresentados em linguagem acessível aos professores da educação básica, com o propósito de serem discutidos em sala de aula, sem banalizar ou descaracterizar a análise. Para subsidiar o trabalho docente em diferentes séries do ensino fundamental e médio, levou-se em conta a interdisciplinaridade, ainda que a Sociologia seja a referência principal para a construção dos diferentes conteúdos programáticos. A elaboração do texto apoia-se em conhecimentos teorizados por pensadores clássicos e contemporâneos das Ciências Humanas e Sociais. Ao desenvolver as concepções, o ponto de partida foi o conceito de cultura como princípio que norteou e balizou a análise: tema gerador para discussão dos demais conteúdos trabalhados no texto.

I

O instinto biológico e as “reações naturais” são questões que precisam ser compreendidas antes de se iniciar a reflexão sobre o conceito de cultura. É importante se fazer a distinção entre

o que é cultural e o que é instintivo. **Instinto** é uma manifestação inata do ser humano e predisposta a execução de determinados comportamentos. Nos animais, o instinto é uma reação espontânea, sendo possível identificar uma série de instintos comuns: proteção da cria, ataque e defesa, caça em busca de alimentação, entre outros. Nos seres humanos, a identificação das reações instintivas requer um pouco mais de atenção, uma vez que o comportamento humano sofre influência da cultura, até mesmo quando se manifesta instintivamente. Ao longo da vida, o instinto de sobrevivência envolve todos os seres humanos, ainda que possam se manifestar de modo particular em diferentes momentos ou situações. Ele se manifesta desde o nascimento com a sucção do bebê ao ser amamentado. É o instinto que faz com que as pessoas se afastem de abismos e precipícios ou evitem situações de perigo. Por outro lado, muitas reações que parecem instintivas, são culturais e se modificam conforme a época e o lugar onde se manifestam. A cultura nos ensina uma série de comportamentos que, com o passar do tempo, nos parecem naturais, espontâneos, instintivos. No entanto, são resultado de um longo e exaustivo aprendizado, muitas vezes, passado de geração a geração. Segundo Ruth Benedict, a história de vida de um indivíduo é formada pelos padrões socialmente transmitidos, desde o nascimento; são os costumes da sociedade em que vive que “dão forma à sua experiência e ao seu comportamento” (BENEDECT, 1972, p. 498).

II

Cultura, diferente do instinto, é aprendida, é fruto de nossa convivência, da educação que recebemos, das relações que travamos com outros grupos sociais. Analisada em seu significado antropológico, é “um conceito-chave para interpretação da vida social; é maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa” (Da MATTA, 1986, p.123). Para o antropólogo Roberto Da Matta (1986), “cultura é um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmo” (Da MATTA, 1986, p. 123). A cultura é aprendida, mas esse aprendizado se dá de modo tão intensificado e ao mesmo tempo tão naturalizado que, na maioria das vezes, agimos culturalmente sem perceber a carga cultural que existe em nossas atitudes. Ao nascer, a criança é inserida em um

universo de valores e hábitos que lhe são apresentados e que a situam na realidade que a espera. Até aquelas manifestações mais subjetivas, particulares, espontâneas a uma primeira vista, como as emoções, são elaboradas culturalmente. O aprendizado cultural se dá, primeiramente, na família. Mas a escola também ensina a cultivar valores, conhecimentos e atitudes que reforçam a cultura da qual fazemos parte. É possível afirmar que a cultura é uma invenção dos seres humanos para se situar, relacionar e organizar a vida em sociedade. Cada um de nós participa da própria cultura e constrói sua identidade mediante particularidades definidas. Contudo, as identidades são relacionais, por um lado, e complementares, quando vistas em conjunto. É preciso considerar a biografia, as características individuais, as relações sociais, para compreender as particularidades que caracterizam as identidades culturais. É por isso que pessoas com “interesses e capacidades distintas, e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntas sentindo-se parte de uma mesma totalidade”(Da MATTA, 1986, p. 123).

As culturas contemporâneas estão continuamente emergindo novos significados a realidade social, mediante a expansão de suas fronteiras, o que torna os limites entre diferentes tipos de culturas imperceptíveis; os significados mesclam-se entre o conhecido e o desconhecido, provocando nossos sentidos. As mudanças acontecem num movimento ininterrupto, sem que se perceba o quanto são velozes. As diferenças entre as culturas são intensas, mas amalgamadas pela sensação de que já se conhece tudo, já se viveu tudo.

Compreender o conceito de cultura e suas ramificações não é tarefa simples, escreve Terry Eagleton, professor de literatura inglesa da Universidade de Oxford. Para ele, “Cultura é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas da língua inglesa”(EAGLETON, 2011, p. 9).Ele vai à raiz da terminologia, ao remeter aos significados originais: “lavoura” ou cultivo da terra, o cultivo do que cresce naturalmente”(EAGLETON, 2011, p.9).A filósofa brasileira Marilena Chauí relaciona, ainda, o conceito de cultura “ao cuidado com as crianças e sua educação, para o desenvolvimento de suas qualidades e faculdades naturais; donde puericultura” (CHAUÍ, 1986, p.11).

Iniciando pelo conceito de raça, as próximas páginas serão dedicadas ao conhecimento de diferentes concepções que mantem rela-

ção direta com o conceito de cultura e que fazem parte de diferentes conteúdos disciplinares da educação básica.

III

Raça é incluída neste texto a partir da concepção sociológica e tem o objetivo de complementaridade em relação a compreensão do conceito de cultura. O termo, quando utilizado pelo senso comum, reforça a noção de que as características físicas das pessoas condicionam e prevalecem na análise e classificação dos grupos humanos. Esse tipo de compreensão considera, por exemplo, que a cor da pele, traços do rosto, textura dos cabelos, entre outros, são determinantes para caracterização do comportamento das pessoas. Essa compreensão de raça, veiculada pelo senso comum e utilizada para diferenciar pessoas em relação as características físicas, tem consequências danosas e, na maioria das vezes, irreversíveis em relação aos grupos humanos, uma vez que insiste em explicar a realidade a partir das características físicas; cria estereótipos; hierarquiza os indivíduos e reforça as desigualdades sociais.

Para muitos pesquisadores e biólogos, o conceito de raça, do ponto de vista genético, não é consistente. Segundo geneticistas, a conclusão de que a raça não está nos nossos genes é um importante recurso no combate ao racismo, uma vez que inibe a classificação da sociedade, a partir de caracteres utilizados para hierarquizar os grupos sociais.

A defesa da inexistência de raças biológicas ganha força com as recentes pesquisas, uma vez que, cientificamente, chegou-se à conclusão de que a constituição genética de todos os indivíduos é semelhante. O genoma humano possui cerca de 25 mil genes. A aparência externa de uma pessoa é determinada por um grupo insignificante de genes. Um negro africano e um branco nórdico se diferenciam por 0,005% desse genoma. Essa pequena porcentagem que distingue a aparência física das pessoas, não é suficiente para classificar os grupos humanos em raça. Para Márcia Lima, da Universidade de São Paulo, “não é necessário reivindicar nenhuma realidade biológica das raças para fundamentar a utilização do conceito em estudos sociológicos” (LIMA, 2005).

O professor Sérgio Pena, da Universidade Federal de Minas Gerais, recorre ao sociólogo inglês Paul Gilroy, para explicar que “o conceito social de raça é 'tóxico', contamina a sociedade como um

todo e tem sido usado para oprimir e fomentar injustiças, mesmo dentro do contexto médico.” (GILROY, *apud* PENA, 2005, p. 342). Melhor seria que fosse utilizada a expressão raça humana, ao se tentar refletir sobre os grupos sociais e a necessidade de analisá-los.

IV

Racismo é um tipo de atitude ou de sentimento demonstrado em relação ao outro, baseado na crença de que as características externas e visíveis, como a cor da pele, formato do crânio e a textura dos cabelos, são sinais de inferioridade e de incapacidade de raciocínio. Essas características visíveis são tomadas como fundamento para estabelecer o tratamento hierárquico, que justifica o menosprezo e a discriminação em relação a outras pessoas ou grupos de pessoas.

O racismo é responsável por grandes conflitos entre nações. Os EUA têm uma postura declarada, honesta e aberta sobre racismo, diferente de outros países do continente americano, diferente do Brasil, por exemplo, que pratica um racismo velado e, por isso mesmo, difícil de ser detectado e combatido. Crime de racismo existe quando se relaciona comportamentos condenáveis e desprezáveis a grupos específicos de pessoas que têm características físicas semelhantes.

V

Racismo Institucional acontece quando atitudes de desqualificação são tomadas em relação a pessoas ou grupos de pessoas em repartições públicas, entrevistas de emprego, batidas policiais, lojas, escolas, clubes recreativos, casas de show, supermercados, ambiente de trabalho, entre outros. São comportamentos que revelam diferenças de tratamento em relação a grupos minoritários, com objetivo de inferiorizá-los, penalizá-los, limitar a participação ou até excluí-los de determinados ambientes institucionais. Esse tipo de racismo é “fundamentado” por uma série de regulamentos que o justificam, como se fossem resultado de um consenso administrativo e não de discriminação racial.

Evidência de racismo institucional pode ser verificada nas pesquisas do sociólogo Sérgio Adorno, realizadas no município de São Paulo, sobre a discriminação racial existente na justiça criminal.

Em suas investigações, constatou diferenças marcantes entre as condenações criminais de negros e brancos, uma vez que os negros são mais visados e perseguidos pela polícia que os brancos. A condenação dos negros, proporcionalmente ao número da população negra, também é maior que a dos brancos. “O princípio da igualdade de todos perante as leis, independente de diferenças sociais e desigualdades, parece estar comprometido pelo funcionamento preconceituoso do sistema de justiça criminal”. (ADORNO, 1995, p.63).

VI

Mito da democracia racial é uma expressão consagrada a Gilberto Freyre, pela autoria de Casa Grande & Senzala, escrito em Portugal e publicado em 1933. Embora, originalmente, o pensador nunca tenha formulado ou mencionado o conceito em sua obra, em seus escritos defende a ideia de que, no Brasil, há democracia racial e que, aqui, a escravidão foi diferenciada por ser mais branda, se comparada com outros países. A relação harmônica entre as diversas culturas para a formação de um caráter nacional se sobreporia a escravidão e ao racismo, dariam origem a imagem idílica do Brasil colonial.

O mito da democracia racial difunde a noção de que no Brasil não há ódio racial em relação aos negros; que negros e brancos convivem harmonicamente e são tratados da mesma maneira. Florestan Fernandes, ao analisar criticamente a obra de Gilberto Freyre, posiciona-se contrariamente a existência de uma democracia racial no Brasil. Para ele, a aproximação entre brancos e negros só existiu como “mera coexistência no mesmo espaço social”, fruto de uma “convivência restritiva, regulada por um código que consagra a desigualdade, disfarçando-a e justificando-a acima dos princípios de integração da ordem social democrática” (FERNANDES, 1972, p. XIV).

O mito da democracia racial difunde a ideia de que não há intolerância ou ódio racial em relação aos negros, que nunca tiveram problemas de discriminação no Brasil. Segundo Fernandes, existe uma *consciência falsa* das relações sociais, que defende noções, tais como: no Brasil, o negro não tem problemas, não existem diferenças de oportunidades entre brancos e negros, o brasileiro tem boa índole, a condição social do negro não lhe traz contrarie-

dades. A aceitação de que o mito da democracia racial é uma realidade na sociedade brasileira, reforça a falsa ideia de que a igualdade entre negros e brancos existe de fato.

VII

Etnia é um termo que provém de um vocábulo grego que significa *povo*, e se refere a uma comunidade humana que se identifica a partir de uma série de características, tais como, parentesco, língua, religião, valores, território, nacionalidade e, até mesmo, caracteres físicos. O conceito de etnia acentua o significado das marcas culturais de determinado grupo: uma comunidade étnica é definida pelas afinidades identitárias; pelos laços históricos que compartilham; pelos comportamentos sociais que comungam. Um grupo étnico é formado por pessoas que possuem marcas culturais socialmente significativas. Pode-se definir etnicidade como uma “forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores” (BARTH, 1969).

VIII

Raça e etnicidade têm significados diferentes. É preciso atentar para as particularidades que as caracterizam, para que não sejam tomadas como equivalentes. É possível afirmar que “a raça está para a biologia, assim como a etnicidade está para a cultura” (BRYM, 2006, p. 220). Primeiramente é preciso entender que os dois conceitos são formulados em consonância com a realidade histórica e, por isso mesmo, estão sujeitos a dinâmica das transformações sociais. Esses conceitos são, muitas vezes, confundidos, mesmo com as diferenças fundantes que os distinguem. Pode-se considerar o conceito de raça como sendo predominantemente biológico e o de etnia como predominantemente cultural, mas essa divisão, meramente teórica, não encerra a definição. Muitas vezes, considera-se um grupo como raça e, passado algum tempo, o mesmo grupo é novamente definido como étnico, sem que suas características tenham se modificado. Ainda que se postule os conceitos de raça e etnia como diferentes, “tanto a raça quanto a etni-

cidade têm raízes na estrutura social, e não simplesmente na biologia ou na cultura” (BRYM, 2006, p. 222).

IX

Identidade está relacionada a dimensão do que somos, mas o conceito só se constrói de modo relacional, ou seja, a partir de uma autorelação com o outro. Segundo Berger e Luckmann, “a identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 228). A identidade de grupo de indivíduos não se edifica a partir unicamente do próprio grupo, mas, também, pela construção que lhe é atribuída pelos outros grupos. Ou seja, a identidade de um grupo não depende apenas da maneira como o próprio grupo se percebe, mas, também, da maneira como é percebido pelos outros grupos.

Um exemplo citado por Robert J. Brym, e que ilustra com propriedade essa questão, é a dos brasileiros que se mudam para os Estados Unidos. Lá, são considerados latinos, tal como os hispânicos, sem que eles próprios assumam essa definição de si mesmos. (BRYM, 2006, p. 223). Roberto Cardoso de Oliveira, ao refletir sobre o conceito de identidade, destaca que “[...] o homem não pensa isoladamente, mas através de categorias engendradas pela vida social” (CARDOSO, p. 33).

As identidades são dinâmicas; acompanham as transformações sociais; mudam com o tempo, atualizando a capacidade de os indivíduos interpretarem simbolicamente a realidade social. A imigração japonesa no Brasil é um exemplo: os japoneses que aqui vieram, há mais de 100 anos, mantiveram vivas as referências culturais trazidas do Japão, simultaneamente a participação na construção de nosso país.

Os negros vindos da África foram submetidos ao trabalho escravo e, ainda que sofrendo um violento processo de discriminação e destituição da própria humanidade, resistiram aos maus tratos e se organizaram para não perderem as referências culturais. Esses dois processos de japoneses e negros que vieram para o Brasil, aconteceram em um movimento vivo, em confronto direto com outros grupos étnicos que habitavam nosso país, na época em que eles aqui chegaram. A relação entre **cultura e identidade** é fluida;

sem limites rígidos e previamente definidos, por isso mesmo, gera uma série de dúvidas e incompreensões.

X

Preconceito, como a composição do próprio termo anuncia, é uma concepção prévia, antecipada, elaborada sobre alguma pessoa ou grupo de pessoas sem necessidade de critério de verdade, de lógica e de criticidade. Está vinculado a posicionamentos individuais, embora, em determinadas situações, seja resultado de um aprendizado coletivo. É um julgamento feito com base em características evidenciáveis ou não, tendo como referência o próprio indivíduo ou o grupo que julga. O preconceito se manifesta em atitudes individuais, que revelam a postura subjetiva de quem o pratica. Por ser uma postura introjetada, é difícil de ser combatida, uma vez que a manifestação preconceituosa é camuflada em justificativas que não revelam sua verdadeira razão de ser.

O preconceito é uma atitude aprendida e que pode ser transmitida por diferentes instâncias da vida social. Geralmente, é na família a primeira e principal instituição em que ele se manifesta. Ocorre de maneira sutil, o que dificulta a identificação e o combate. Atitudes preconceituosas são passadas pelos pais aos filhos, de geração a geração, não como ensinamentos, mas como práticas, como posturas tidas como corretas e justificáveis. O preconceito racial pode ser ensinado em casa, por meio de ditados populares, anedotas, brincadeiras desprezíveis, comentários jocosos, concepções cristalizadas que depreciam os negros, os judeus, os asiáticos, os hispânicos, entre outros.

A escola também é um campo fecundo para a difusão de diferentes tipos de preconceitos, uma vez que a diversidade cultural entre alunos, professores, funcionários e pessoas que por lá transitam é muito acentuada. A sala de aula é um universo que congrega, em um espaço limitado, crianças cujas famílias lhe inculcam as mais variáveis posturas em relação ao mundo que as cercam.

XI

Discriminação é ação, é prática; vai além do preconceito pois não fica só na disposição interna, pessoal, subjetiva de desqualificar o outro, de considerá-lo inferior. Discriminar significa passar a

ação; é uma atitude visível, percebida pelos demais, pode ser detectada, divulgada e denunciada. Uma pessoa pode ter preconceito a vida toda em relação aos negros sem que ninguém saiba; já a discriminação não é camuflada. Na escola, a discriminação é percebida quando determinados alunos são isolados; segregados, não são escolhidos para participarem das atividades; são colocados em salas de aulas consideradas problemáticas; são impedidos de se manifestar em função da cor da pele, crença religiosa, posicionamento político, país de origem, ou qualquer outra característica.

XII

Discriminação e preconceito caminham juntos, ainda que tenham suas especificidades e se manifestem de modo diferente. O preconceito é silencioso, pode ser camuflado. Nem sempre deixa rastros. Tem caracterização personalizada e subjetiva, por isso mesmo, é mais difícil de ser combatido e, em certos casos, percebido. Enquanto a discriminação se manifesta em ações visíveis, palpáveis, materializadas, o preconceito, por se tratar de uma postura interior, subjetiva, é mais difícil de ser evidenciado. As próprias crianças, muitas vezes, são protagonistas de manifestações discriminatórias, em sala de aula, em relação a cor da pele, penteado, vestimenta, corpo, altura, ocupação dos pais, local onde moram, sexualidade, enfim, características sociais ou particulares e pessoais, que são tomadas como referência para desmoralização e depreciação dos colegas. Nós professores, ainda que inconscientemente, muitas vezes reforçamos esses comportamentos.

XIII

Relativismo cultural é a compreensão da cultura do outro sem tomar a própria cultura como referência; busca o entendimento da lógica das outras culturas, sem confrontá-las, desprezá-las, condená-las ou considerá-las inferiores. Parte do princípio que as diferenças culturais não podem analisadas como desigualdades; que não existem padrões culturais absolutamente corretos ou atitudes incontestáveis; que cada cultura é relativa no tempo e espaço em que está inserida. Respeita as manifestações, normas, valores, expressões de cada cultura, sem estabelecer comparações que infe-

riorizem e discriminem tudo aquilo que não se identifica com sua própria cultura.

O relativismo cultural baseia-se na relatividade do conhecimento, ao reconhecer e respeitar as manifestações da cultura do outro. Avalia e pondera sobre os diferentes pontos de vista, inclusive aqueles que se mostram contrários aos seus: as crenças, costumes, valores éticos, entre outros caracteres, são relativos ao indivíduo e a cultura em seu próprio contexto social. Parte da premissa de que o normal, correto, aceitável é construído culturalmente; que não existe um padrão cultural único e universal que determine a conduta humana. Por isso mesmo, não se pode cobrar das outras culturas padrões morais tidos como corretos e aceitáveis em nossa cultura. Por isso mesmo, condena o confronto das diferenças: uma atitude que é considerada normal em uma cultura, muitas vezes é abominada em outra.

O relativismo cultural não se aplica em situações em que estão em jogo a integridade física, moral e valorativa do outro. Não é possível se colocar a favor de práticas que ameaçam ou ferem a dignidade humana. É o caso de costumes culturais, como o apedrejamento de mulheres no Afeganistão; ou a mutilação genital de meninas, que até hoje acontecem nos países da África e do oriente Médio, por exemplo.

Nestor Garcia Canclini, antropólogo argentino e estudioso da globalização e cultura latino-americana contemporânea, chama atenção para a necessidade de reconhecer a dignidade de culturas que foram anteriormente excluídas, pelo fato de apresentarem práticas consideradas estranhas aos olhos dos estudiosos que as analisaram. Atenta, ainda, para o fato da pretensa e ilusória superioridade conferida a cultura europeia. Para ele, todas as culturas, até mesmo as consideradas arcaicas, possuem “carácter lógico e estruturado. A desqualificação dos primitivos, semelhantes em muitos à desvalorização da cultura popular, mostrou-se inconsistente” (CANCLINI, 1983, p. 19).

Canclini critica o relativismo cultural quando ele é capaz tomar “atitude diante de culturas remotas”, mas é incapaz de se debruçar sobre os problemas de “setores ‘atrasados’ da sua própria sociedade”. Nos sentimos estranhos diante costumes e crenças da periferia de nossa cidade. (CANCLINI, 1983, p.26). Para ele, é papel do antropólogo “averiguar o que acontece quando o relativismo cultural é negado cotidianamente”. Essa negação, explica, acontece

em uma série de situações próximas a nós, principalmente “quando as pessoas são obrigadas a escolher entre costumes e valores antagônicos” (CANCLINI, 1983, p. 26).

O aprendizado do relativismo cultural é, também, o aprendizado da tolerância. Na educação básica, é fundamental aprender e ensinar a relativizar as atitudes em relação às manifestações culturais à nossa volta; é uma necessidade na luta contra o preconceito e a discriminação; deve ser objeto de análise e discussão em sala de aula, independente da disciplina ministrada. A contraposição ao relativismo cultural é o etnocentrismo, que é a supervalorização da própria cultura em detrimento das demais.

XIV

Etnocentrismo é quando enxergamos a cultura do outro com as lentes de nossa própria cultura; quando tomamos nossa cultura como referência para analisar e compreender as demais culturas. Somos levados a considerar os valores inventados e sacramentados por nossa cultura como os mais lógicos, racionais, corretos, aceitáveis. Tidos como superiores, sob nosso ponto de vista, passam a ser a medida para o entendimento e a aceitação das demais culturas. Como todas as culturas são diferentes, e cada uma tem suas particularidades, a nossa cultura, tomada como referência, é favorecida ao ser avaliada positivamente. As demais culturas, uma vez que não são iguais a nossa, são avaliadas de forma negativa, a partir de tudo aquilo que não estiver em consonância com o que consideramos correto e aceitável. Em outras palavras, “o ponto fundamental de referência não é a humanidade, mas o grupo” (LARAIA, 2000, p. 75).

O etnocentrismo gera desrespeito, desqualificação e intolerância; reforça o preconceito ao desvalorizar a cultura do outro, ao considerar as normas de seu próprio grupo étnico como referência para julgar os demais, o que concorre para o acirramento dos conflitos sociais. O etnocentrismo difunde atitudes de estranheza, desprezo e intolerância entre as culturas. Para Laraia, “o etnocentrismo, de fato, é um fenômeno universal. É comum a crença de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo a sua única expressão” (LARAIA, 2000, p. 75).

Uma passagem hilária, que exemplifica historicamente o etnocentrismo como atitude que se perpetua através dos tempos, tem como

protagonista Montaigne, escritor e ensaísta francês que viveu no século XV. Após debruçar-se sobre os diversos costumes dos índios Tupi, indagou: “Tudo isso é muito interessante, mas que diabo, essa gente não usa calças” (LARAIA, 2000, p. 14).

XV

Xenofobia é uma palavra de origem grega, composta pelos vocábulos *xénos*, que significa estrangeiro, e *phobo*, que significa medo; caracteriza-se pela aversão e a discriminação às culturas, crenças e grupos estrangeiros. É uma postura que cultiva o ódio e a aversão às pessoas originárias de outros países. Rejeita tudo o que não vem da própria cultura. Caracteriza-se pela defesa radical da própria cultura em contrapartida à desqualificação de tudo o que não é originário do próprio país de origem. A xenofobia é caracterizada por atitudes de rejeição, repugnância, hostilidade, entre outras manifestações, dirigidas aos povos de outras nacionalidades. É um tipo de postura cultivada e defendida por aqueles que se acreditam nacionalmente superiores. Cômico de que está correto em suas convicções, o xenófobo faz questão de defender e de tornar pública suas posições de desprezo em relação ao estrangeiro.

Na atualidade, são muitos os exemplos de xenofobia. A Europa, principal destino de refugiados árabes -sírios principalmente - incentiva, em campanhas políticas nada humanitárias, a propagação de sentimentos xenófobos por parte dos europeus. A Frente Nacional, partido de extrema-direita francesa, de cunho protecionista, conservador e nacionalista, lançou a candidatura de Jean Marie Le Pen à presidência; sua principal proposta de governo foi a contenção da imigração na Europa. Donald Trump, atual presidente dos Estados Unidos, se elegeu prometendo, em sua campanha política, construir um muro separando o país do México, para impedir a entrada de imigrantes.

Segundo Sylvia Duarte Dantas, da Universidade de São Paulo, “na xenofobia, o outro é visto como uma ameaça. Seu exacerbamento é sintoma de um mundo muito desigual”. (DANTAS, 2016.)

XVI

Eugenia, segundo o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, significa “ciência que estuda as condições mais propícias à reprodução e melhoramento da raça humana”; eugênico é aquele “que favorece o aperfeiçoamento da reprodução humana” (FERREIRA, 1986, p. 734). A noção de eugenia refere-se ao aprimoramento da espécie e, quando direcionada aos grupos humanos, difunde o preconceito, a discriminação, a hierarquização da sociedade.

As ideias e propostas relativas ao significado desses termos foram desenvolvidas pelo inglês Francis Galton (1822-1911), responsável pelo desenvolvimento da chamada “ciência da boa geração”, que buscava aprimorar os grupos humanos, mediante casamentos eugênicos, que possibilitariam o cruzamento de casais que tivessem perfeitas qualidades físicas e intelectuais, além de elevada condição social. Tais casamentos gerariam filhos fisicamente perfeitos, inteligentes e de melhor condição econômica.

No Brasil, a eugenia foi influenciada pela caracterização de um país em que uma elite branca, de origem europeia, mantinha o controle de uma heterogênea massa de negros e indígenas pobres. Último país a abolir a escravidão, em 1888, os escravos libertados não receberam nenhum tipo de recompensa ou educação: foram abandonados à própria sorte (STEPAN, 2015). Aqui, a tese do branqueamento foi amplamente aceita e defendida por Nina Rodrigues, médico que recebeu influência de Cesare Lombroso, criminólogo italiano, responsável pelas teorias para explicar e reconhecer o criminoso nato, a partir de sua aparência física. Nina Rodrigues estudou o papel da mestiçagem na formação do povo brasileiro, chegando a conclusão de que o resultado dessa mistura geraria uma população degenerada, inferior e com tendências criminosas.

Para ele, a diversidade de caracteres físicos e culturais da população seriam barreiras ao desenvolvimento e à construção da nacionalidade brasileira. - Como um país com tanta diversidade étnica e cultural poderia desenvolver uma ideia de nação? Segundo Nina Rodrigues, somente a aplicação da prática da eugenia em três gerações possibilitaria o surgimento de uma população de características brancas, desenvolvida e capaz de reconhecer a própria nacionalidade. Em termos gerais, a eugenia tem o objetivo de higienizar a sociedade, a partir da eliminação de pessoas que apresentem

características consideradas indesejáveis, segundo o ponto de vista de quem as analisa. É uma prática que reforça a discriminação e o racismo.

O Nazismo se utilizou da **eugenia para levar a frente sua concepção racista de produzir uma raça superior**, branca e geneticamente perfeita: os arianos. Na busca da perpetuação dos **povos** germânicos, que deu origem ao Estado alemão, houve o genocídio dos judeus. A eugenia praticada por Adolf Hitler visava tornar pura a sociedade germânica, mediante o extermínio dos judeus. Este projeto eugênico buscou **eliminar todos aqueles que** apresentassem alguma deficiência mental ou física, bem como aperfeiçoar, geneticamente, uma geração de homens e mulheres, adequados a perpetuação da pureza da raça ariana.

No Brasil, um exemplo que ilustra o conceito de xenofobia, relacionado à eugenia, ocorreu no início do século XX. Médicos e intelectuais, tais como Renato Kehl, Octavio Domingues e Miguel Couto, demonstraram intolerância aos estrangeiros vindos para o país, principalmente em relação aos imigrantes japoneses. O ódio antinipônico foi um exemplo do movimento eugênico, que defendia a “purificação da raça”, na pretensão de edificar uma sociedade higienizada, formada de brancos, saudáveis, sem vícios que comprometessem o progresso do país.

Conclusão

O objetivo deste texto é apresentar uma visão geral das principais questões relacionadas ao tema cultura, de modo que possam ser trabalhadas em sala de aula da educação básica como principal unidade do programa ou como conteúdo interdisciplinar. Cultura, como ponto de partida, é de entendimento fundamental para a compreensão dos demais conceitos. Ainda que em caráter introdutório, foi prioridade para escrita superar as convenções do senso comum e incentivar a cientificidade e a racionalidade na análise dos fenômenos sociais tratados.

O estranhamento, no ensino das questões da vida cultural, é exigência inegociável para a exposição de cada um desses conceitos em sala de aula. Estranhar é “não achar normal, não se conformar, ter uma sensação de insatisfação perante fatos novos ou do desconhecimento de situações e de explicações que não se conhecia” (BRASIL, 2010, p.46). Os professores da educação básica, e

em especial os de Sociologia, devem provocar constantemente o estranhamento em seus alunos: motivar a sensação de espanto, “de incômodo,mas agradável incômodo – vontade de saber mais e entender tudo” (BRASIL 2010, p.46).

Para cada um dos conceitos aqui apresentados, é possível elencar uma série de exemplos que enriquecem as explicações e as aproximam o conteúdo programático do cotidiano dos alunos da educação básica. Caberá aos professores incluir essa seleção de situações exemplares em seu planejamento didático e pedagógico, visando estimular a reflexão crítica, conferir materialidade aos conteúdos trabalhados e incentivar a busca de novos conhecimentos.

Referências

ADORNO, S. **Discriminação racial e justiça criminal em São Paulo**. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/203942/mod_resource/content/1/Adorno.pdf> Acesso em 12 ago. 2017.

BARTH, F. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1969.

BENEDICT, R. B. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T.. **A construção Social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1983.

BRASIL. MORAES, A. e GUIMARÃES, E. da F. Metodologias de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM- Sociologia. **Coleção Explorando o Ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRYM, R., J.et alii. **Sociologia: sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: Thomson, 2006.

CANCLINI, N. G. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

- CHAUÍ, M. **Conformismo e Resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- DA MATTA, R. **Explorações**. Ensaios de Sociologia interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- DANTAS, S. D. Xenofobia na Europa. Onda migratória de refugiados reacende preconceito contra estrangeiros. **Revista Pre-Univesp**. Disponível em <<http://pre.univesp.br/xenofobia-na-europa#.WZnQ4VGGOUk>> Acesso em: 15 ago. 2017.
- EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário das Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000, p. 14.
- LIMA, M. In: UOL Notícias Ciência e saúde. **Raças humanas não existem como entidades biológicas, diz geneticista**. <<https://noticias.uol.com.br/ciencia/ultimas-noticias/redacao/2013/02/05/racas-humanas-nao-existem-como-entidades-biologicas-diz-geneticista.htm>> Acesso em 15 ago. 2017.
- PENA, S. **Razões para banir o conceito de raça da medicina brasileira**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12n2/05.pdf>>. Acesso em: 12 Ago. 2017.
- OLIVEIRA, R, C. de. “Um conceito antropológico de identidade”. In: **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

STEPAN, N. L. **A hora da eugenia:** raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

“Quanto Vale ou é Por Quilo?”: Reflexões sobre Raça e Classe no Marxismo e a Contribuição da Educação

Erlando da Silva Rêses
Cristino Cesário Rocha

INTRODUÇÃO

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis é puramente escolástica. (MARX, 1963).

O racismo é uma realidade terrena, na esteira de Marx, e como tal, deve ser discutido como perversidade não apenas humanas, mas como produto do capital, da divisão social do trabalho, da propriedade privada e de construções mentais dele decorrentes.

Ao apropriar de Marx como referência de análise socioeconômica, não invalida nem exclui a dimensão de etnia/raça, vez que ambas estão articuladas em processos sociais, políticos, religiosos, econômicos etc. Neste sentido, o que propomos é uma reflexão sobre o racismo na base marxiana, que ajuda no entendimento e na superação da contradição que engendra cisão em todas as relações humanas, entre as quais na étnico-racial.

O racismo nas relações societárias em nível mais abrangente pode ser discutido com aportes teóricos que ajudam no desvelamento e superação. Por essa razão, não se desvela e supera um problema com a complexidade do racismo já recrudescido com uma simples noção pautada em atitudes do indivíduo isoladas de estruturas e conjunturas históricas concretas.

Assumir a contribuição marxiana no entendimento dessa complexidade (racismo e seus derivados) põe em questão o fato de o racismo ser um problema para além da pura atitude do indivíduo, porque de dimensão também estrutural. É dentro desse espírito que fazemos uma breve reflexão que leva em consideração o racismo

como fenômeno estrutural que reverbera nas relações sociais e interpessoais. A ideia é trazer alguns elementos contributivos do pensamento marxiano para a elucidação e superação de relações assimétricas do ponto de vista étnico-racial.

O desenvolvimento dessa reflexão distribuído em momentos interligados: a teoria culturalista sobre raça, a dimensão terrena do pensamento e racismo como expressão das relações sociais; mudança e automudança como práxis revolucionária: a questão pedagógica e considerações finais.

1. Teoria Culturalista Sobre Raça

Os estudos sobre etnicidade e raça tem uma vertente culturalista acentuada e de destaque na literatura sobre o tema. Os estudos e as atitudes intelectuais e políticas voltados positivamente à questão do negro no Brasil só se desenvolvem, efetivamente, no século XX. Antes disso, no século XIX, a literatura abolicionista, de Castro Alves a Joaquim Nabuco, tratou o negro como um problema homogeneizado pela escravidão, enquanto mácula. É possível destacar quatro fases no estudo sobre etnicidade e raça no Brasil: fase cientificista, fase culturalista, fase sociológica e fase de reconhecimento étnico-racial dos negros (HASENBALG, 1979; NOGUEIRA, 1985; SANTOS, 2007).

A primeira fase aborda a visão científica da inferioridade da raça negra. São destaques nessa fase as obras de Nina Rodrigues, Sílvio Romero, Euclides da Cunha e Oliveira Vianna. Segundo Maria Luiza Tucci Carneiro (1989), até o final da década de 40, persiste um pensamento racista na intelectualidade brasileira, que tem em Gobineau e Lapouge sua maior expressão. Em 1933, Gilberto Freyre com a obra *“Casa Grande & Senzala”*, inaugura uma nova corrente teórica, utilizando o conceito de miscigenação, inaugurando o chamado mito da democracia racial no Brasil (Santos, 2007). As diferenças raciais passaram a ser explicadas pelo ambiente social e não mais por características inatas das raças.

Na segunda fase de estudos, opera-se um otimismo culturalista, que tem em Edison Carneiro e Arthur Ramos, no Brasil, e Herskovits, nos EUA suas maiores expressões. Nessa fase, o objetivo era reencontrar a história do negro pela via da valorização de sua cultura (ritos, língua e complexidade cultural), tanto na África, como nos EUA e no Brasil.

A terceira fase, chamada de sociológica, firmava-se com os trabalhos de Florestan Fernandes, Roger Bastide, Octávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso, na chamada Escola Sociológica de São Paulo. Uma nova tendência voltada para a análise da estrutura de classes no País e para a história particular do negro, primeiro como escravo, depois como trabalhador livre marcado pelo estigma do preconceito de cor.

A partir de 1988 com a consolidação do fenômeno da globalização em todos os setores da vida social opera-se uma quarta fase dos estudos e movimentos negros no Brasil. Ocorre uma mudança importante no paradigma clássico: deixa-se de lado o ideal do Brasil mestiço para proceder às ações pelo reconhecimento étnico-racial dos negros. A constituição Federal de 1988 incorpora algumas reivindicações desses movimentos e institui, em seu artigo 5º, “a discriminação racial como prática inafiançável e imprescritível, sujeita à pena de reclusão, nos termos da lei”. Esse apontamento na Carta Magna faz surgir na década de 1990 um aparato jurídico-normativo que enfoca a diversidade como variável nuclear para mudanças no sistema de ensino (RÊSES; GUIMARÃES, 2010).

A legislação e documentação de orientação para a educação posteriores à CF/88 (LDB e Parâmetros Curriculares Nacionais) contribuíram para colocar em pauta discussões relativas à diversidade cultural e a pluralidade étnica. A escola tem o compromisso de contribuir para os princípios constitucionais da igualdade, mediante a abordagem da diversidade cultural. Nesse sentido, reconhecer e respeitar a diversidade e a diferença interroga concepções generalistas de conhecimento, de cultura, de saberes e valores, de processos de formação, socialização e aprendizagens (RÊSES; GUIMARÃES, 2010).

A implantação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que determinava a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e, posteriormente, a Lei 11.645/2008, com a mesma orientação para a temática indígena estimularam a implementação de uma política de direitos humanos que contemple o respeito à diferença no âmbito da educação escolar. No caso específico dos cursos de graduação, que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, a orientação está na inclusão da educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas

que dizem respeito aos afrodescendentes, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares (BRASIL, 2004; BRASIL, 2008)¹.

A trajetória até aqui desenvolvida em direção à educação antirracista e para a diversidade é resultado do debate ocorrido nas últimas décadas em torno da inclusão, do direito de todos à educação e do respeito ao pluralismo cultural que vivemos no Brasil e no mundo. Decorre também das políticas de ações afirmativas desenvolvidas no final do século XX, por demanda constante do Movimento negro e dos compromissos assumidos em conferências internacionais pelo Estado brasileiro (RÊSES; GUIMARÃES, 2010).

O III Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), lançado em dezembro de 2009, revela em no seu texto introdutório que o Estado continua enfrentando questões sérias como a cultura elitista, que resiste aos direitos dos quilombolas e indígenas. Preceitua que o combate à discriminação se mostra necessário, porém, é insuficiente enquanto medida isolada. Neste sentido, o sistema internacional de proteção aos direitos humanos aponta para a necessidade de combinar tais medidas com políticas compensatórias, que aceleram a construção da igualdade para estimular a inclusão de grupos socialmente vulneráveis. Para além dessas orientações, as ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias, que buscam remediar um passado discriminatório (BRASIL, 2010).

Em termos gerais, as políticas de cunho universal continuam a deter forte poder, no que se refere à diminuição das desigualdades raciais no Brasil. A pobreza no Brasil tem cor. Assim, tanto as políticas de combate à fome e à miséria como as políticas públicas de qualidade nos campos da educação, da saúde, do emprego, da habitação, da previdência social e da assistência social beneficiarão, necessariamente, a população negra (JACCOUD; BEGHIN, 2002).

Essas medidas especiais podem se concretizar em diversos tipos de políticas, tais como: (a) políticas de cotas, (b) políticas de

¹ Toda essa legislação que envolve a História e Cultura Afro-Brasileira, a temática indígena e as questões de gênero foram fragilizadas pela aprovação e homologação da nova Base Nacional Comum Curricular, em dezembro de 2017, em que disciplinas da área de Humanas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia, além de Artes e Educação Física, deixaram de figurar como disciplinas obrigatórias na Educação Básica em detrimento da supervalorização de Português e Matemática e da institucionalização de um currículo assentado em competências e habilidades para formação dos estudantes.

preferência, (c) políticas de permanência. A *política de cotas* estipula um percentual de vagas que deverá ser preenchido por membros de grupos marginalizados, para reverter as desvantagens históricas resultantes de processos discriminatórios.

As atuais propostas de ação afirmativa para as universidades brasileiras têm optado por esta forma. A *política de preferência*, como o nome diz, procura dar oportunidades a candidatos oriundos de grupos socialmente marginalizados. Enquanto as cotas estipulam um percentual a ser preenchido, as políticas de preferência legislam que, no caso de candidatos com competência semelhante, verificada por inúmeros meios, será dada prioridade para contratação daquele oriundo de um grupo socialmente marginalizado. As *políticas de permanência* providenciam a manutenção de pessoas oriundas de grupos marginalizados em espaços que historicamente elas não têm tido acesso. O ideal é combinar a política de cotas com esta última. Assim, para que não restem dúvidas, as ações afirmativas são noções mais amplas baseadas no princípio da equidade, enquanto as cotas, as políticas de preferência e de permanência são formas de operacionalização deste princípio (BRASIL, 1996; HENRIQUES, 2001).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, lançado em 13 de maio de 2009, estabelece como política para a educação superior a adoção de “políticas de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de negros, negras e estudantes indígenas ao ensino superior” (BRASIL, 2004, p. 53). A política de reserva de vagas no ensino superior público brasileiro atingiu 52 instituições no ano de 2009; revela a legitimidade e a legalidade das ações afirmativas (BRASIL, 2004).

2. A Dimensão Terrena do Pensamento e Racismo como Expressão das Relações Sociais

Há quem ponha em xeque o pensamento marxiano e marxista no que toca à compreensão do racismo e do preconceito como fenômenos cruciais de nosso tempo. Ainda persiste a crença que Marx não analisa problemas de ordem étnico-racial e que a sua preocupação foi com a economia e não com questões raciais, de gênero, etc. Há os que não conhecem minimamente o pensamento

marxiano e marxista e se coloca na oposição irrefletida e até agressiva com requinte fascista. E o que há de pior e recorrente: a crença na irrealidade do racismo com base na falsa harmonia social/racial.

Entretanto, ao fazer uma incursão no pensamento marxiano, a propósito de suas Teses sobre Feuerbach (1963), nota-se que Marx forneceu um mecanismo de análise de como funciona a sociedade em suas múltiplas determinações, o que implica analisar também problemas raciais. A concepção de sociedade, de história e de mundo em Marx, também em Engels, remete a uma epistemologia como movimento articulador dessa visão de mundo, o materialismo histórico-dialético.

Em que pese diferentes concepções sobre epistemologia, pensamos não haver confusão entre o Materialismo Histórico-Dialético e outras, tais como positivista, racionalista, empirista, fenomenologia, nem tampouco se trata de um receituário de como perseguir uma análise de estruturas e conjunturas e atingir soluções mágicas e messiânicas. Apresentamos uma concepção sobre a vida na e com a história; concepção de pessoa, sociedade e história, concepções essas mediatizadas pelo mundo em movimento, basicamente o devir humano. O pressuposto basilar é que Marx pode ser apropriado e recontextualizado a partir da realidade do povo negro em sua particularidade.

Aos que pensam ser inadequado e dispensável o pensamento marxiano e marxista à compreensão e superação da contradição oprimido-opressor na perspectiva do povo negro, propomos adentrar, grosso modo no significado de duas categorias/conceitos: negro e classe. Ora, se o modo de organizar a economia e o modo de fazer política de sucessivos governos atrelados a empresários/as, banqueiros e latifundiários divide a sociedade em classe de proprietários e não proprietários, determina que a sociedade é heteronormativa. A sociabilidade é capitalista e sendo o negro classe empobrecida trabalhadora, processo e produto da divisão social do trabalho, oprimido pela supremacia do capital sobre o trabalho e sobre o conjunto das relações humanas, então problemas do povo negro têm a ver com Marx e o marxismo e podem ser discutidos a partir de contribuições de Marx e de marxistas comprometidos com causas dos historicamente à margem dos bens materiais e imateriais da existência.

Sendo classe o negro não deixa de ser negro. Sendo negro, não deixa de ser classe, mas para tanto é preciso fazer a discussão

de classe e se ver como classe; fazer a discussão de etnia/raça e se ver como negro/a. Como classe luta-se com dupla identidade: desqualificado e subjugado como raça e como classe, na condição de duplamente oprimido. Não há dúvida que populações negras são discriminadas também enquanto cultura em sentido amplo, conforme demonstramos acima. O ataque às religiões de matriz africana é um exemplo do racismo em nível cultural.

Essa reflexão pode ser feita também no que diz respeito ao modo pelo qual o negro/a se coloca quando em posição de corporação empresarial. O que nos parece importante é que sendo negro/a e classe abastada simultaneamente, ele/a não pode, a rigor, tratar seus pares negros/as na condição de camadas populares com a mesma postura que essas camadas são tratadas pela burguesia sob os ditames do capital e de culturas dominantes. Não obstante, temos dúvidas se o negro/a como produto-processo-produtor de uma história de profundas contradições entre oprimido-opressor possa escapar de tal relação quando em situação de empresário. O desafio é na condição de negro/a e classe e enquanto cultura, saber qual interesse defender.

A Tese II de Marx sobre Feuerbach coloca em destaque a discussão sobre a prova da situação do povo negro, realçando a práxis, trazendo à terra o pensamento: “É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento” (MARX, 1963, p.208).

O que se prova da vida do povo negro, na esteira de Marx é a sua realidade concreta, na relação cotidiana que se expressa com racismo ou não. Em sentido prático, não é debatendo se existe ou não racismo, se o racismo é ou não é de cunho econômico ou racial que prova a sua perversidade e atualidade. O que prova é a relação desumana, a prática social racista e as condições de vida sub-humanas do povo negro a que foi historicamente submetido.

Ao fazer a discussão sobre o racismo no Brasil e no mundo não tem mais sentido partir de interrogações abstratas, se existe ou não existe, porque os fatos denunciam não só a existência do racismo como a necessária e urgente superação. Não cabe mais a discussão que estabelece cisão entre situação econômica e racismo porque ambas estão interligadas.

A propósito da estreita relação entre etnia/raça e classe é preciso nos perguntar por que o negro/a, ao atingir patamares econômicos, sociais, políticos, religiosos e científicos avançados ainda

continua sendo vítima do racismo? Em resposta breve, pensamos ter a ver com três grandes estruturas montadas no Brasil: colônia, escravidão e capitalismo.

Essas estruturas atravessam etnia/raça, classe, gênero e tantas outras questões que afligem sociedades de todos os cantos do mundo. O capitalismo, não poupa ninguém, inclusive os próprios capitalistas não dormem em saber que há concorrências entre eles, embora se unam na defesa da classe dominante quando se encontram diante de ameaças às suas estruturas de dominação e exploração.

Em outra perspectiva, ser negro/a, pele preta, não deixa de ser vítima do racismo em função de sua ascensão socioeconômica, política, cultural e religiosa porque sua pele é demarcada socialmente como campo de produção da desigualdade em suas várias facetas. Na verdade, a sociedade burguesa apenas tolera o povo negro e em muitos casos, o genocídio, massacre e desrespeito do povo negro desmente a ideia de tolerar.

A realidade brasileira, por exemplo, tem demonstrado e demonstra que a prática do racismo não pode ser refutada como existência objetiva. É extemporâneo colocar em dúvida se existe ou não existe o racismo no Brasil. Ante a realidade vivida pelo povo negro, o racismo pode ser enfrentado como necessidade de superação, pelo fato mesmo de sua existência. Para essa tese há evidências empíricas: racismo e preconceito contra negros/as no esporte, na abordagem policial, no poder público, na entrada de elevador, no clube, no exercício de sua profissão, na grande mídia, na família, na escola, na universidade, no shopping, na produção científica, na linguagem, no grupo de amigos, etc. Em outra passagem Marx (2016, p. 274) traz um elemento histórico sobre populações negras ao tratar da avidez por trabalho excedente.

O trabalho dos negros nos estados meridionais da América do Norte preservava certo caráter patriarcal enquanto a produção se destinava principalmente à satisfação direta das necessidades. Na medida, porém, em que a exportação de algodão se tornou interesse vital daqueles estados, o trabalho em excesso dos pretos e o consumo de sua vida em 7 anos de trabalho tornaram-se partes integrantes de um sistema friamente calculado. Não se tratava mais de obter deles certa quantidade de produtos úteis. O objetivo passou a ser a produção da própria mais-valia.

A produção de mais-valia em contexto de apropriação da força de trabalho, analisada por Marx deixa o entendimento que populações negras são vítimas da avidez por trabalho excedente, não apenas no contexto avaliado por Marx, mas em sociedades do século XXI. As atrocidades da acumulação do capital, atingindo todas as camadas populares, e mais intensamente populações negras, tem em Marx um ponto crucial: “O capital não tem a menor consideração com a saúde e com a vida do trabalhador, a não ser quando a sociedade o compele a respeitá-las: a queixa sobre a degradação física e mental, morte prematura, suplício do trabalho levado até à completa exaustão responde: por que nos atormentarmos com esses sofrimentos, se aumentam nossos lucros?” (MARX 2016, p. 306).

Todas as formas de violência são atentados à vida, sendo o racismo uma violência que desumaniza a vítima e o vitimador. A esse respeito Freire (2015, p. 40) traz uma discussão importante: “a desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a rouba, é distorção da vocação do ser mais”.

Tanto em Marx quanto em Freire há uma vocação ontológica intrínseca à condição humana. Desumanização, assim como a humanização, é processo de superação da contradição entre oprimido e opressor, sem a qual a relação continua sendo de opressão na condição de classe e de racismo na etnia/raça e ambas, articuladas entre si, produzem sofrimento e morte.

Nesta perspectiva, a *terrenalidade do pensamento* em Marx, também em Freire, traz ao chão o que se tenta elevar às nuvens o que é essencialmente terreno, fruto das atrocidades do Capital e da escravidão, do racismo e outras formas correlatas de violência. Ao fazer uma discussão puramente abstrata de problemas humanos reais e prementes de nosso tempo pode ser indício de tentativa de desqualificar a objetividade dos fatos e/ou manter a situação como tal. Em outras palavras, é na prática cotidiana, nas expressões culturais e nas relações sociais que se prova a existência do racismo e Marx lança luzes no entendimento de que isolar o pensamento da práxis é preocupação metafísica estéril. Neste sentido, a mudança e automudança emergem como práxis revolucionária que tem a educação como uma das mediações dessa mudança.

3. Mudança e Auto-mudança como Práxis Revolucionária: a questão pedagógica

A dimensão terrena do pensamento e como práxis amplia a concepção de mundo e Marx propõe mudança e auto-mudança como práxis revolucionária na Tese III sobre Feuerbach, de maneira que a causa negra, assim como outras causas específicas podem ser compreendidas na radicalidade da mudança.

A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou a auto-mudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária (MARX, 1963, p. 209).

A compreensão da realidade humana, eminentemente conflitiva e contraditória proposta por Marx, tendo por base o funcionamento da sociedade, sua organização e relação, põe a mostra todas as formas de relações e pulsões. Na esteira de Marx não é qualquer mudança que se faz no seio de uma sociedade burguesa individualista, consumista, de economia de mercado, racista, também homofóbica, preconceituosa, etc. Compreender para mudar é mais complexo: a mudança precisa ser revolucionária, sacudir e subverter as entranhas do modo de produção da existência e das relações interpessoais e intersubjetivas.

Mudança que passa pela práxis revolucionária é extremamente potente tanto na perspectiva do povo negro quanto de outras lutas. O que podemos apreender dessa tese é que ante problemas cruciais de nosso tempo como racismo, homofobia, intolerância religiosa, desrespeito às diferenças, guerras de toda ordem, não basta ter um pensamento, uma ação e uma mudança. Na ótica e na defesa do oprimido o pensamento, a ação e a mudança necessitam ser revolucionários. Ainda na Tese III, Marx alerta para o fato de ser a ação humana que muda a realidade, sendo a educação um dos meios para essa finalidade.

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as cir-

constancias e que o próprio educador precisa ser educado (MARX, 1963, p. 208).

Transformar as circunstâncias, de modo particular o racismo, sua superação, não ocorre fora de um tipo de educação como práxis libertadora, nem das contradições oprimido-opressor. A educação só pode operar como algo potente dentro de uma lógica dialética que produza alteração substancial, em que a superação das contradições exige outro tipo de educação, a libertadora, tanto de quem educa quanto de quem é educado. A preocupação de Marx, em alertar ao fato de que o educador/a precisa ser educado/a não está distante da preocupação com o tipo de educação que o povo negro e educadores/as necessitam em uma sociedade burguesa alicerçada na desigualdade multidimensional.

Educar o povo negro no Brasil, tomando a realidade mais próxima, exige uma autocrítica do tipo de pedagogia da escola pública e privada, bem como a pedagogia das universidades públicas e privadas. Exige também e com toda a intensidade crítica e autocrítica permanente do modo de fazer política de governos dos entes federados. A pergunta que pode ser respondida por essas instituições é: Qual compromisso dos governantes com a educação pública e com a dignidade humana em nível societário e na particularidade de populações negras? Qual tipo de educação se oferece nos cursos de graduação? Qual tipo de educação se oferece na escola pública? Qual tipo de educação se oferece na escola privada? E mais: quem forma o formador? Com quais ideologias? Com quais metodologias?

Ao pensar o povo negro como produto e processo de um tipo de educação, de cultura e de organização socioeconômica, há que pensá-lo, sobretudo como produtor de contradições e da superação dessas contradições, vez que populações negras são impactadas e impactam em todas as formas de organização socioeconômica e cultural. Em outras palavras, ninguém é só produto nem só produtor da história, porque não determinado, mas condicionado e condicionante. Racismo não é um acontecimento separado das múltiplas relações, pela mesma razão que não é momentâneo e episódico. Como expressão de relações sociais deve ser tratado em sua cotidianidade.

O povo negro como produto-processo-produtor da história e mais do que isso, na história, faz parte de um conjunto de rela-

ções sociais, cuja relação ocorre em uma realidade organizativa (economia, judiciário, legislativo, executivo) que pode ser estruturada com vista à solidariedade e realização humana de todos/as ou para a sociabilidade individualista e excludente. A Tese VI traz uma possibilidade de reflexão a esse respeito. “Feuerbach converte a essência religiosa em essência humana. Mas a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais”. (MARX, 1963, p. 209).

A essência humana em Marx não é abstrata, nem de cunho religioso baseado no sectarismo, no fundamentalismo, no fanatismo e no proselitismo. A articulação desses quatro elementos acoplados ao sistema capitalista e até decorrentes e a serviço da produção capitalista produz violência contra populações negras e todas as formas de vida. Para Marx a essência humana é relação, algo tangível, concreto, constituída dialeticamente.

Da mesma forma, o racismo não é essência imutável, é expressão de relações sociais baseadas na dominação, subordinação e subalternização por meio da tirania do capital, da cultura e da ideologia. Mudar essa tríplice relação exige revolução e não reformas. Reformas superficiais não mexem em estruturas de poder opressivas. É extremamente imprescindível conceber a realidade do povo negro como algo transponível, permeável e suscetível de transformação.

Marx tem um entendimento que marca a sua concepção de sociedade: a práxis articulada à totalidade, de maneira que se analisa a sociedade em seu conjunto, não como soma das partes, mas organicamente constituída em seu desenvolvimento histórico. Essas terminologias dizem muito em contexto de fragmentação do pensamento, do ser e das coisas.

A práxis e a totalidade quebram com a lógica dicotômica do método metafísico e por isso mesmo Marx acredita ser a prática social precedente à consciência, não como precedência linear cronológica de quem vem antes e quem vem depois, mas de uma precedência ontológica com maior relevância, com ênfase e realce do ser social que vive, age, sente e pensa. O sentido da práxis em Marx pode ser apreendido como modo de conceber a realidade humana em seu dinamismo vivencial-teórico, de ação-reflexão e reflexão-ação, o que a Tese VIII retroalimenta essa compreensão. “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que

conduzem ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática”. (MARX, 1963, p. 210).

Dizer que a vida social seja essencialmente prática não invalida o pensar. O que se coloca é que a condição humana precede o ato de pensar e na articulação entre ambas, produz-se um modo de ver mais abrangente. Essa precedência não é cronológica, mas da intensidade do momento, da vida em sua dinamicidade, em seu movimento. Ao compreender a realidade humana como práxis, a interpretação tende a conduzir à transformação.

Apreender o racismo em sentido puramente teórico não tem o mesmo peso de quem vive e compreende o racismo em sua terrenalidade, no vivenciar e sentir na pele preta ataques de toda ordem. O racismo é essencialmente prático e sua solução só poderá ser efetiva na práxis, com políticas públicas e mudança de mentalidade. Fazer o discurso sobre o racismo, na defesa de uma sociedade mais justa, fraterna e livre de toda ordem de desigualdade faz parte do processo. Entretanto, não é com o discurso isolado da prática que a solução possa chegar. Qual prática poderá levar a efeito uma mudança radical?

Pensamos que trançar o cabelo, dançar maculelê, capoeira, samba e outras expressões culturais são importantes e tem um significado para o povo negro e não negro, mas não é só isso, nem expressa necessariamente uma consciência profunda e assumida do ser negro/a. É amplamente insuficiente tratar a questão negra estritamente do ponto de vista cultural e em muitos casos, escapa da dimensão cultural, resvalando-se na pura folclorização e até banalização de expressões culturais negras. É mais fácil apreciar culturas como expectador/a do que compartilhar direitos. É tudo muito bonito quando a vida gira em torno da festa e com privilégios burgueses assegurados, garantidos e protegidos, mas, ao mexer em privilégios, muda-se a concepção e reações contrárias à socialização de direitos. Dessa forma, interpretar e transformar são mobilizadores de uma história que não está fechada a uma única interpretação nem a um único modo de transformar.

Considerações Finais ou Início de Conversa?

O pensamento marxista vive! Não há como negar a sua contribuição à compreensão da realidade humana com todas as suas implicações. Problemas de ordem étnico-raciais, como identifi-

cados na realidade brasileira podem ser lidos e relidos a partir de Marx e do marxismo que fazem a denúncia e a crítica necessárias às estruturas de dominação, exploração e violação de direitos, mas não se pode ficar só no nível da denúncia e da crítica, é preciso, na esteira de Marx, avançar no sentido da transformação.

A questão prática diz respeito ao negro/a com acesso à saúde pública e educação pública de qualidade, ao trabalho, ao lazer, ao poder público, enfim, aos direitos sociais, civis e políticos. Não basta dizer “o negro deve ser respeitado em seus direitos”. Isso é um imperativo que não diz nada quando isolado de uma prática. É preciso agir com políticas públicas que coloquem todas as etnias/raças em pé de igualdade. A esse respeito a Tese XI é enfática: “Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo” (MARX, 1963, p. 210).

Interpretar é necessário, pois permite ver e julgar para agir de maneira organizada. É pela interpretação e análise consistentes que se avança para além do fenômeno. No contexto dessa discussão, a prática não prescinde de uma reflexividade, pelo contrário, é na práxis que a revolução tem maior expressão e força. O que Marx propõe e que acreditamos é a materialização das ideias, de maneira que o pensar não fique engavetado e isolado. A análise da realidade deve estar a serviço da transformação. Neste ponto Marx avança com a ideia de transformação, superando as ideias de reforma e mudança. Transformar é mais radical, no sentido de imersão nas raízes mais profundas dos problemas humanos.

O ponto nevrálgico de toda a discussão que se faz em torno da questão negra, que é também uma questão do conjunto da humanidade, diz respeito à superação da contradição entre oprimido-opressor e não entre branco-negro, branco-indígena, etc. O que precisa superar é a contradição entre divisão social do trabalho, propriedade privada, culturas opressoras dominantes e populações negras vítimas do racismo, do preconceito e de exclusão. Dito de outro modo, o que se quer e pode romper não é com a relação humana entre diferentes etnias/raças, mas com o pressuposto capitalista e cultural: a dominação e tirania de uma etnia/raça, de uma cultura e de uma classe sobre a outra.

Em contexto brasileiro atual a luta é mais ampla, sem perder de vista demandas específicas da população negra. Estamos atualmente diante de governos que atacam direitos trabalhistas e previdenciários já assegurados, ameaçam constantemente trabalha-

dores/as e a sociedade como um todo e empurram arbitrariamente reformas por meio de Medidas Provisórias (MPs). Também pela via do parlamento há Projetos de Lei Complementar (PLC), Proposta de Emenda Constitucional (PEC) e Projeto de Lei (PL) que tramitam com o objetivo de atacar diferentes conquistas sociais, tal é o caso da Emenda Constitucional 95, conhecida como teto dos gastos públicos, que congela as despesas primárias por 20 anos e afeta políticas sociais como Educação, Saúde, Transporte e Moradia. Outra medida que ronda não somente o Congresso Nacional, mas câmaras estaduais e municipais é o Projeto de Lei Escola Sem Partido, que na essência criminaliza a prática docente e fere a liberdade de aprender e ensinar, assegurada por dispositivo legal (Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Outros dispositivos legais também colocam em xeque direitos assegurados e que atingem negativamente a longo prazo, tais como a Reforma do Ensino Médio (MP n. 476/2016), Reforma Trabalhista (PL n. 6.787/2016), além de outras medidas impopulares, desastrosas e desumanas que comprometem o presente e a posteridade.

O Brasil vive um estado de coisas na atualidade. Tem um Michel Temer e aliados num governo ilegítimo e impopular, um poder judiciário seletivo em julgamentos de crimes de corrupção, que coloca em xeque e emperra o avanço na direção da dignidade humana não apenas do povo negro, como de toda a sociedade brasileira. O que fazer diante de tudo isso? A pura e simples troca de poder pela via da democracia representativa tem mostrado sua fragilidade. As eleições diretas de 2018 pode significar mera troca de cadeiras. O que precisamos de fato não é de reformas, nem de PECs, nem de MPs, mas de transformações profundas em todas as esferas da vida humana.

Referências

BRASIL. Ministério da Justiça/Secretaria dos Direitos da Cidadania. **GTI/População Negra**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>> . Acesso em: 13 mai. 2018.

_____. **Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm>. Acesso em: 13 mai. 2018.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. **III Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Ed. rev. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59ªed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal Biblioteca de Ciências Sociais, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil:** evolução das condições de vida na década de 90. In: IPEA. Texto para discussão, Brasília/Rio de Janeiro, IPEA n. 807, 2001.

JACCOUD, Luciana de Barros e BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. _____. **Obras escolhidas - Teses sobre Feuerbach**. Volume 3. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1963.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I, 34^aed. Tradução de Reginaldo Sant' Ana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

RÊSES, Erlando da Silva; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. “Graduação em Ciências Sociais para uma Educação em Direitos Humanos”. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE Maria de Nazaré Tavares; PEREIRA, Célia Maria Rodrigues da Costa e SILVA, Itamar Nunes da (Orgs). **Direitos Humanos na Educação Superior – Subsídios para a Educação em Direitos Humanos nas Ciências Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, 2007.

“MINHA VIDA EM COR DE ROSA”: TRANSEXUALIDADE INFANTIL PARA ALÉM DA IDENTIDADE DE GÊNERO E DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE.

Denilson Aparecida Leite Freire

1. Introdução

A sociedade vem refletindo, desde a década de 1960, sobre o que significa ser homem ou mulher por meio dos debates de identidade de gênero em relação aos opostos: ser feminino ou masculino. Os resultados, porém, não levam à apenas uma conceituação ou padronização de como a homoafetividade se insere nessa bipolarização entre homens e mulheres, ao contrário, permitiram um desdobramento entre a sexualidade, a afetividade e a identidade de gênero, contribuindo em um amplo espectro de possibilidades e denominações para além do feminino e do masculino, tais como: transexualidade, gênero-fluido, demisexual, agênero, bissexual, homossexual, dentre outras tantas categorizações.

O terreno se torna ainda árido e perigoso quando se trata desses possíveis fenômenos na infância, uma vez que os debates acerca da sexualidade infantil sempre foram marcados pelo tabu. Em uma sociedade focada em valores ditos como tradicionais, espera-se que a sexualidade se manifeste apenas na adolescência, quando os hormônios sexuais atingem o seu ápice, contribuindo para a formação dos caracteres secundários nos meninos e nas meninas, definindo, definitivamente, quem deve ser considerado homem ou mulher.

Discutir, então, sobre a transexualidade infantil é romper tabus, tantos aqueles frutos da cultura de uma sociedade enraizada em padrões fixos do que seja homem e mulher, quanto em relação aos saberes acadêmicos, que, por algum motivo, mantém certo preconceito velado, principalmente nas áreas de psiquiatria ou mesmo da psicologia que consideram a transexualidade como um transtorno de identidade de gênero (disforia de gênero), termo esse criado na década de 80, nos prognósticos do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM V, 2014).

O objetivo desse artigo, diante desse contexto, é trazer o debate sobre a transexualidade infantil e sua relação com os conceitos de identidade de gênero e de formação da personalidade, procurando novos elementos que possam contribuir para a naturalização desse fenômeno na sociedade.

Como recurso metodológico optou-se pela análise e narrativa fílmica da película intitulada: “Minha vida em cor de rosa”, título original: *Ma vi em rose* lançado em dezembro de 1997 pelo diretor belga, Alain Berliner, e que foi vencedor do globo de ouro, em 1998, como melhor filme estrangeiro.

Já existem outros trabalhos, de cunho científico, que utilizaram o mesmo filme para tratar sobre a transexualidade, apenas para citar como exemplo, dentre outros, o trabalho de Marques Filho e Carvalho (2008) que analisou a partir da leitura do filme *Mavieen rose*, as imagens sobre ser masculino e ser feminino em nossa sociedade e como são tratados os sujeitos que ousam ficar na fronteira entre os gêneros.

Tais trabalhos, entretanto, partiram da percepção e análise dos próprios autores. O que torna esse trabalho impar é que as reflexões e considerações sobre o tema foram construídas coletivamente com uma plateia, unindo pessoas do meio acadêmico e da sociedade civil, onde o saber popular uniu-se ao saber científico na construção, coletiva, de percepções e conclusões sobre a transexualidade.

Além do mais foi introduzida, à discussão, uma nova variável: o processo de formação da personalidade e sua relação com a identidade de gênero, algo inédito nas publicações sobre a transexualidade.

O filme foi transmitido durante as atividades do projeto de formação política pela sétima arte do Laboratório de Ensino de Sociologia (LESOC) do Instituto de Ciências Sociais (INCIS) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que teve como objetivo utilizar o cinema como prática pedagógica e de cidadania. Foram convidados à assistir ao filme a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia (estudantes, professores, técnicos administrativos) e convidados da comunidade social (homens, mulheres e crianças). Após o filme foram realizadas apresentações e debates sobre o tema, visando desmitificar muitos dos tabus sociais e acadêmicos existentes e procurando naturalizar o fenômeno da transexualidade infantil.

Esse artigo vem apresentar as principais narrativas elencadas durante o debate e trazer, à luz da teoria, reflexões que possam contribuir ainda mais para os debates acerca da transexualidade infantil e sua relação com as questões de identidade de gênero e dos processos de formação da personalidade na infância.

2. Marcos Teóricos

2.1 Sobre a Fundamentação Teórica e a Andragogia (Aprendizagem de Adultos)

Dentre os pressupostos da Andragogia (do grego *Andros*, adulto) a aprendizagem de adultos considera as experiências vividas pelos indivíduos na construção do conhecimento, diferentemente na Pedagogia (do grego *Pédos*, criança) que consideram que as crianças são como “mentes vazias” prontas a serem programadas e que, para isso, devem receber o conhecimento já elaborado (KNOWLES, 1980).

Por esse motivo, como estratégia de construção da aprendizagem coletiva, procurou-se, no trabalho da análise fílmica passar, aos participantes, alguns conceitos e ideias-chaves – denominados de marcos teóricos - que pudessem contribuir para que todos estivessem debatendo sobre o mesmo tema, apesar de serem consideradas todas as diferentes óticas trazidos por eles no debate.

Fica justificado, assim, o porquê que no próximo subtítulo serem tratados apenas os conceitos-chaves trabalhados na atividade, procurando não aprofundar em nenhum deles, de modo a não interferir muito na construção coletiva. Por outro lado, são apresentadas e fundamentadas, teoricamente, as construções no tópico quatro (4) – Narrativa e Análise Fílmica.

2.2 Identidade de Gênero, Transexualidade e Personalidade na Infância.

Por muito tempo acreditou-se que ser homem ou mulher era uma questão determinada pela natureza biológica, em função de se nascer com os órgãos sexuais de macho ou fêmea na espécie humana. Essa crença condicionou o indivíduo a exercer um papel

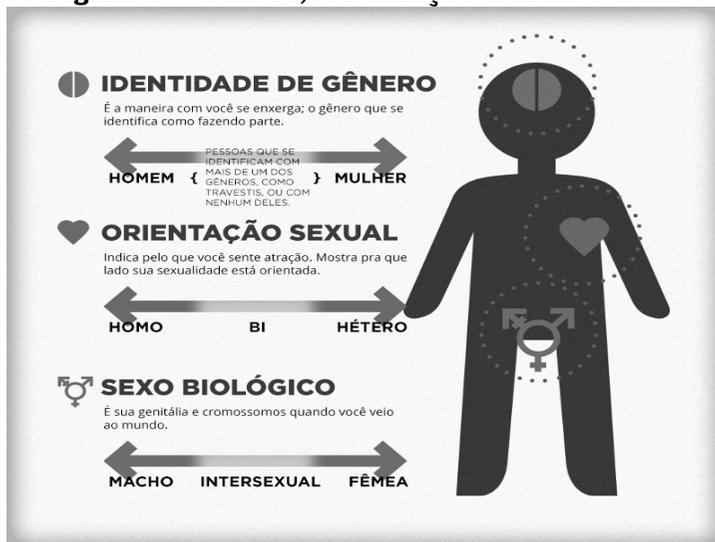
social (homem ou mulher) em função da sua sexualidade (macho ou fêmea).

Esse discurso perdurou por muito tempo, contudo, a partir da década de 60, os movimentos feministas em prol dos direitos das mulheres apropriaram-se do termo gênero que foi criado pelo psicanalista Robert Stoller (1963) e que diferenciava a natureza biológica da cultural. Ele apresentou o termo “identidade de gênero” enfatizando que o sentimento de ser mulher ou homem era mais importante do que as características anatômicas (STOLLER, 1963).

Dessa forma, sexo é biológico e gênero é social. Para Jesus (2012) a identidade de gênero trata-se de uma categoria da identidade social, referindo-se à identificação do indivíduo como homem ou mulher. Percebe-se, nessa definição, que um indivíduo pode ter nascido com um determinado órgão genital (macho ou fêmea), mas se identificar, socialmente, com os papéis construídos do que seja masculino ou feminino, homem ou mulher.

Com isso, os debates sobre sexualidade e gênero se ampliaram, criando uma distinção entre identidade de gênero, orientação sexual e sexo biológico, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Gênero, Orientação Sexual e Sexo



Fonte:

<http://www.livrariaflorence.com.br/blog/a-diferenca-entre-sexo-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual/>

Essas novas configurações permitem que um indivíduo do sexo biológico macho, possa ter atração por indivíduos do sexo oposto (fêmeas), mas se identificar psiquicamente com mulheres, possibilitando, assim um número grande de combinações (JESUS, 2012).

Dentre dessas possíveis combinações encontram-se o transgênero que se refere a uma categoria de indivíduos que transitoriamente ou persistentemente não se identificam com o sexo do seu nascimento. Logo, a vivência de um gênero discordante do sexo é uma questão de identidade, é o caso das pessoas conhecidas como travestis e das transexuais ou de funcionalidade, como os considerados *crossdressers*, *dragqueens*, *frag kings* e transformistas.

Esse artigo tratou, especificamente, da transexualidade que, segundo Zucker (2010), é uma questão de identidade no qual a pessoa (homem ou mulher) não se identifica com sexo e procuram se adequar à sua identificação, muitas vezes por meio de cirurgias e uso hormonais.

Ela ou ele não se reconhece no corpo que nasceu, mas com isso não quer dizer que se transformarão em mulheres ou homens, pois uma pessoa transexual pode ser bissexual, heterossexual ou homossexual, dependendo do gênero que adota e do gênero com relação ao qual se atrai afetivo-sexualmente.

E esse não reconhecimento surge, na maioria dos casos, na infância, sendo, portanto, coerente discorrer sobre a questão da transexualidade infantil, entendendo como se manifesta, quais os principais desafios e como devem ser a postura da família e da sociedade frente à esse fenômeno de forma a torná-lo naturalizado e não como uma aberração social (BENTO, 2006).

Essa reflexão se torna interessante por que é na infância que a personalidade do indivíduo está se estruturando e a questão da identificação de gênero vai se consolidando. Identidade aqui é tida como o conjunto de papéis sociais que o indivíduo se projeta e se reconhece.

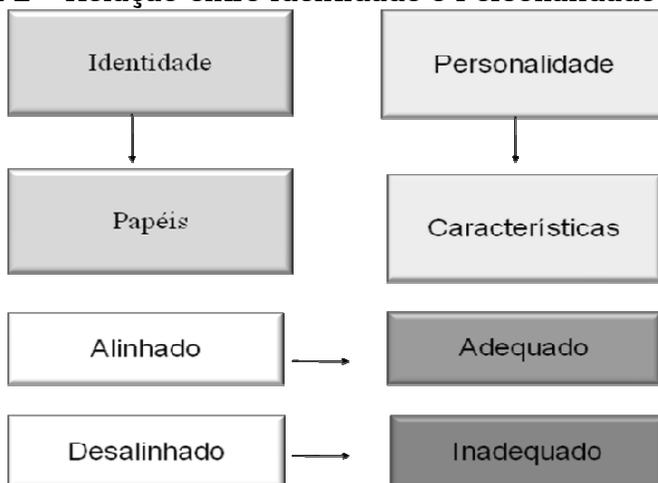
Vale lembrar que esse conceito de papel social vai para além da teoria dos papéis sexuais, uma vez que esse último preconiza padrões de acordo com o sexo, masculino ou feminino, já o conceito de papel social tem relação com a identificação psíquica da pessoa (CARVALHO; CARRARA, 2013). Já a personalidade diz da qualidade ou condição de um indivíduo e se refere ao conjunto

de qualidades que o define individualmente e moralmente, definindo, assim, sua maneira de pensar, agir e sentir.

A teoria psicanalista Freudiana defende que a personalidade se forma na infância, sendo estruturada por meio do Id (ligado aos impulsos sexuais e às pulsões inconscientes) e que representaria o fator biológico; o ego, representando o “eu” de cada indivíduo e que controla o Id, pela relação direta que possui com a realidade e representaria o fator psicológico da personalidade; e, por fim, o superego, que seria o lado da personalidade responsável pelos valores sociais e morais, representando assim os fatores sociais (FREUD, 1987).

Dessa forma a formação da personalidade teria uma influência biológica que influenciaria o temperamento do indivíduo que somada aos fatores ambientais e às situações, definiriam a personalidade de uma pessoa (ROBBINS, 2005). Pode-se, então, propor uma possível relação entre identidade e personalidade, demonstradas na Figura 2.

Figura 2 – Relação entre Identidade e Personalidade



Fonte: O autor

Observa-se que os papéis sociais com o qual uma pessoa se identifica e se vê tem que estar alinhado com a sua personalidade, ou seja, com as suas características biológicas (como sente sua pulsão sexual), psicológicas (como sente) e sociais (como age). Caso isso não ocorra tem uma incongruência entre identidade e persona-

lidade, gerando inadequações que poderão levar a pessoa a um grande sofrimento e adoecimento psíquico.

Torna-se, necessário, então, naturalizar o processo de transformação à essas pessoas desde que elas percebam que são transexuais. E para isso é preciso rever vários tabus sociais, tais como a questão do debate da sexualidade na infância, como também a postura teórica de vários profissionais que atuam na saúde e que vem a transexualidade como um comportamento não saudável.

Haja vista que no Manual Diagnóstico e Estatísticas de Distúrbios Mentais (DSM – V) e no Código Internacional de Doenças (CID 10) a transexualidade é definida, respectivamente, como “disforia de gênero” e “transtorno de identidade de gênero”.

Para a psiquiatria, a disforia de gênero refere-se à incongruência entre o sexo de nascimento versus como ele é percebido e manifestado no comportamento do indivíduo, o que vem acompanhado por angústia. Segundo Bento (2006) o saber médico considera como transexual apenas quem se enquadra rigorosamente nos critérios de diagnóstico. A cirurgia de mudança de sexo é vista como a solução para o “problema” da transexualidade, necessitando, portanto, rever tais posicionamentos, vendo como natural a adequação entre a identidade de gênero e a personalidade da pessoa.

3. Metodologia

Tratou-se, quanto aos fins, de uma pesquisa qualitativa e descritiva que segundo Mattar (2005) tem como principal objetivo expor as características de determinada população ou de determinado fenômeno, como no caso da transexualidade infantil. Para que essa pesquisa tenha validade ela tem que trabalhar com dados ou fatos colhidos da própria realidade.

Quanto aos meios utilizou-se da análise e narrativa fílmica que implica realizar duas etapas importantes: primeiro decompor, ou descrever as cenas do filme e, em seguida, estabelecer e compreender as relações entre esses elementos decompostos, ou seja, interpretar (VANOYE; GOLLIOT-LÉTÉ, 1994).

O filme escolhido para trabalhar a temática da transexualidade infantil foi uma obra independente do diretor belga intitulada: “Minha vida em cor de rosa” e transmitido durante as atividades do projeto de formação política pela sétima arte do Instituto de Ciências Sociais (INCIS) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O público alvo constituiu-se de uma amostragem aleatória por meio de convites a representante da comunidade acadêmica, constituída por professores, alunos e técnicos administrativos e representantes da comunidade civil, independente da sua formação, classe social, renda ou faixa etária.

Estiveram presentes, na sessão de cinema, cerca de 60 convidados, sendo que não foi possível determinar o perfil amostral, embora houvesse representantes da comunidade acadêmica e da civil, incluindo a participação de crianças.

Após a sessão foram apresentados os elementos teóricos (discorridos no marco teórico) para balizar e fundamentar o debate. Tais conceitos foram trabalhados superficialmente apenas para fornecer, aos participantes, algumas palavras e conceitos chaves que possibilitassem uma maior clareza sobre os tópicos que seriam discutidos. Isso por que o objetivo do debate foi a construção de conceitos e ideias coletivamente segundo os preceitos da andragogia, ou seja, considerando que a aprendizagem do adulto considera suas experiências passadas diferentemente da pedagogia que considera a criança uma “tábula rasa” onde os conceitos devem ser ensinados e não construídos (KNOWLES, 1980).

Em seguida iniciou-se a participação efetiva dos convidados por meio de reflexões, dúvidas e afirmativas.

O teor do debate foi trabalhado por meio da técnica da Análise de Conteúdo que tem como objetivo considerar o filme como um relato, com foco no tema central do filme. Essa análise foi composta por três etapas (PENAFRIA, 2009):

- a) identificação do tema central do filme;
- b) resumo da história;
- c) decomposição do filme em cenas e levantamento de percepções, opiniões e dúvidas.

Além dessas etapas, foram acrescentadas duas outras etapas, pelo autor desse artigo, como método de trabalho:

- d) apresentação dos principais conceitos chaves que balizassem o debate (se necessário diante da complexidade dos termos);
- e) condensação das principais cenas, percepções e conclusões da plateia sobre o tema;
- f) relação entre as conclusões e achados da plateia com as implicações teóricas ou sociais que as permearam.

Dessa forma, esses passos podem constituir, assim, em um possível roteiro (método ou técnica) de levantamento de dados, por meio da análise fílmica que seja construído coletivamente com determinado público alvo e que pode ser utilizado, por exemplo, nas salas de aula ou em salas de treinamento, dentre outros.

4. Narrativa e Análise Fílmica

A sessão de cinema ocorreu com a participação de cerca de 60 indivíduos representantes da comunidade acadêmica (professores, técnicos administrativos e alunos) e da comunidade civil (homens, mulheres e crianças, independente da sua identificação de gênero).

Durante a sessão a plateia se manteve calada e puderam ser observados comportamentos diversos: risos discretos, gargalhadas, olhares reprovadores e comentários indignados à parte, demonstrando o quanto o filme fornece elementos polêmicos sobre a questão da transexualidade na infância.

Após a sessão, foi solicitado à plateia que afirmasse qual seria, na opinião dela, qual o tema central do filme. De forma unânime, os participantes chegaram à conclusão que se tratava do processo de transição e aceitação da transexualidade de Ludovic.

Foi explicado, então, aos participantes que o tema do filme e do debate seria então, conforme eles concluíram, sobre a aceitação ou não, pela família e pela sociedade, da transexualidade de um menino de sete (7) anos que se percebia e se identificava com o feminino. Foi solicitado a eles, também, que durante as análises e reflexões, buscassem levantar os principais tabus, preconceitos e obstáculos sociais dessa aceitação, bem como o drama individual e psicológico da criança em tentar dar explicações para o processo pelo qual estava passando.

Em seguida eles foram estimulados a tentarem fazer um pequeno resumo do filme em poucas palavras. Participaram cerca de cinco pessoas. De um modo geral as falas conduziram para o seguinte relato:

O filme narra a trajetória de Ludovic, um garoto de 7 anos que acredita ser, na verdade, uma menina e que tenta, ao longo do filme, encontrar explicações e convencer à sua família, os Fabres, e aos seus vizinhos que nasceu em um corpo errado. Ele é o caçula dentre três irmãos, onde a família ora permite os seus comportamentos e trejeitos femininos,

ora o rejeitam e reprimem. Apesar do drama sofrido pelo garoto, o filme trata a questão de forma leve, regrada pela comédia e pela sensibilidade. (Compilado das principais falas)

A elaboração e construção desse resumo, coletivamente, tiveram como função alinhar se o tema central foi compreendido por todos os participantes e serviu para nortear a análise do filme.

Para facilitar o debate foram projetados, na tela, os principais conceitos que seriam tratados no filme, tais como: o que é identidade de gênero? Como se conceitua o termo transgênero? O que é a transexualidade? Como se dá o processo da formação da Personalidade? Qual a possível relação entre identidade de gênero e personalidade?

Tais termos foram apresentados de forma breve, servindo apenas para contextualizar o tema central e permitir, aos participantes, muitos deles leigos em relação ao assunto, um repertório mínimo para a discussão ou debate.

Finalmente a plateia foi estimulada, de forma livre, a elencar as cenas mais marcantes, de preferência em cronologia com a narrativa do filme, expressando, então, suas percepções, opiniões e possíveis dúvidas.

As reflexões foram muitas, algumas salpicadas de preconceitos e tabus, outras de aceitação. Contudo, todas elas foram devidamente debatidas, levando os participantes a chegarem a uma decisão final, coletiva, sobre cada questão discutida.

De forma a representar as principais cenas, percepções, comentários e as principais conclusões defendida pela maioria dos participantes, foi elaborado o Quadro 1 com o condensado dessas reflexões.

Tais representações e conclusões foram elencadas, seguindo a cronologia do filme, embora, no debate, elas ocorressem de forma livre e aleatória. Essa forma de apresentação é apenas didática e não representa a dinâmica que ocorreu durante as falas dos participantes.

Quadro 1 – Cenas Marcantes, Percepções e Conclusões do Público

Cena Marcante	Percepção dos Partic-pantes	Conclusões do Público
<p>Família Lambres se prepara para receber os vizinhos em uma recepção.</p>	<p>“parece uma família normal e feliz” “Tem muita união familiar e eles tentam se adaptar” “Parece um modelo tradicional de família, será que só tem esse?”</p>	<p>“Na verdade retrata uma família com valores tradicionais que tenta se adequar em um bairro de classe média, seguindo as regras sociais tidas como “corretas”, revelando o lado perverso de uma sociedade do que é certo e errado”.</p>
<p>Ludovic (“Ludo”) aparece vestido de mulher na festa de recepção, choca inicialmente, mas os pais alegam ser uma brincadeira inocente.</p>	<p>“Achei que fosse brincadeira mesmo!” “Não acho que para ser gay tem que vestir de mulher.” “Os vizinhos aceitaram rápido o fato de ser brincadeira para não encararem o fato”</p>	<p>“Tudo o que sai do tradicional choca, revelando preconceitos velados e tabus, fazendo com que as pessoas optam por evitar os problemas, seja criando atalhos mentais, seja aceitando parcialmente o fato”.</p>
<p>Ludo apresenta um casal de bonecas na escola e é alvo de bullying.</p>	<p>“Achei estranho a professora ir contra a opção dele”. “É normal o bullying na escola pois todos são crianças ainda.” “A escola ainda é tradicional demais para lidar com isso”</p>	<p>“A escola, enquanto espaço educativo, ainda não está preparada e nem os seus profissionais para lidar com a transexualidade. O preconceito ainda é forte, especialmente entre os colegas”.</p>
<p>Ludo tem contato amigável com sua avó que o ensina a entrar em um mundo mágico.</p>	<p>“Achei muito boa a interação e aceitação da avó!” “Acho que não suportando a realidade ele criou um mundo só dele” “Interessante que ele, no mundo imaginário, é ele mesmo.”</p>	<p>“É importante o apoio familiar no processo, como o da avó que mesmo não entendendo bem, respeitou”. “Diante das agressões reais, as crianças podem fugir para mundos idealizados, tornando-os ainda mais tímidos, reservados e infelizes”.</p>
<p>Ludo veste a cueca ao contrário na sua casa.</p>	<p>“Ele está fazendo uma brincadeira com os pais.” “Ele não aceita usar cuecas.” “Penso que ele se vê como menina e queria usar, na realidade, calcinha”</p>	<p>“O vestir a cueca ao contrário indica que ele se vê contrariamente aos outros. Ele não reconhece seu corpo biológico com seu e, por isso, não vê a utilidade da cueca”.</p>

Continua

Quadro 1 – Cenas Marcantes, Percepções e Conclusões do Público

Continuação

Cena Marcante	Percepção dos Participantes	Conclusões do Público
<p>A irmã de Ludo explica que para ser mulher tem que ter duplo X (cromossomos).</p>	<p>“Interessante que ele nunca aceita a hipótese de ser menino” “A explicação biológica ao invés de ajudar, incentivou ainda mais ele a achar que foi um erro de Deus” “A biologia não pode explicar tudo”</p>	<p>“É nítida a tentativa da explicação biológica para a definição do gênero, ficando evidente que há uma distinção entre sexo (órgãos) e a identificação como mulher (gênero) e, para o transexual a resposta biológica é ineficaz”.</p>
<p>Cerimônia de Casamento entre Ludo e seu vizinho, Jérôme.</p>	<p>“Ele se identifica como mulher, mas também com o que vem a ser mulher.” “Ele idealiza um casamento, mas será que sente atração sexual pelo Jérôme ou é só sentimento? “ “A reação das mães parece ser mais de medo do que rejeição”.</p>	<p>“A identificação dele, como menina, vai além da questão sexual, mas em tentar realizar desejos e fantasias de que uma sociedade espera para uma mulher. Fica claro que não há desejo sexual (biológico) ainda, mas um gostar legítimo e sincero que é visto como ameaçador pelo outro”.</p>
<p>Ludovic é levado à Psicóloga e toma conhecimento de que é um menino.</p>	<p>“Achei que a psicóloga iria incentivá-lo na sua escolha.” “Os pais acham que a psicologia vai curar os filhos da homossexualidade.” “Ludovic tenta ir contra sua própria identidade pelos outros.”</p>	<p>“A psicologia aceita a transexualidade, porém algumas teorias ainda “aceitam” o termo “Transtorno de Identidade de Gênero” e “Disforia de Gênero” defendida pela classe médica e que estão no DSM-V e no CID-10, contribuindo para a crença da sociedade que a transexualidade e outros fenômenos de gênero podem ser curados”.</p>
<p>Ludo tenta se vestir de menino, beijar uma garota e a jogar futebol.</p>	<p>“Ele está indo contra sua própria natureza”. “É triste ver o sofrimento dele e a repulsa da menina e dos garotos.” “Nem a menina consegue vê-lo como menino”.</p>	<p>“Aqui pode ser visto o conflito entre a personalidade (características) do Ludo com sua identidade de gênero e o quanto traz sofrimento quanto identidade e personalidade não estão aliadas”.</p>

Quadro 1 – Cenas Marcantes, Percepções e Conclusões do Público

Continuação

Cena Marcante	Percepção dos Partici- pantes	Conclusões do Público
Ludo é espancado pelos colegas no vestuário.	<p>“Os meninos estavam apenas assustados por que não tem conhecimento.”</p> <p>“Achei brutal a forma que foi espancado.”</p> <p>“Falta conscientização dessas crianças e maior respeito.”</p>	<p>“O que foge do padrão não deve ser tolerado, pois ameaça a própria identidade de quem se acha no padrão. O ato de violência demonstra medo, desrespeito e é apoiado pela cultura dominante do que representa ser homem. Isso poderia ser corrigido se houvesse educação de gênero nos primeiros anos escolares”.</p>
Ludo é expulso da escola por ser “sensível” demais.	<p>“O diretor não poderia expulsá-lo por esse motivo.”</p> <p>“Achei que os pais não lutaram por ele.”</p> <p>“Se o diretor de uma escola não aceita, imagina quem está fora.”</p>	<p>“Novamente a questão da falta de preparo dos pais, da escola e dos seus profissionais em lidar com a questão. A escola deveria ser uma das instituições a orientar os pais sobre a transexualidade”.</p>
Na peça teatral Ludo troca de papel com a menina e é descoberto.	<p>“Ele desafiou toda a sociedade nessa cena.”</p> <p>“Achei que o beijo fosse realmente ocorrer.”</p> <p>“Como a sociedade ficou horrorizada.”</p>	<p>“Muitos transexuais, por não se sentirem aceitos, passam a desafiar a sociedade, alguns para protestar, outros apenas para se posicionar. Aqui se vê a luta solitária de ser quem ser quem é contra toda uma sociedade que não os entendem”.</p>
Ludo passa a morar com a avó.	<p>“Ele deveria ficar com a família.”</p> <p>“A própria família não lutou por ele, exceto alguns irmãos.”</p> <p>“Acho que deveria ficar com a avó já que ela o compreende.”</p>	<p>“Muitos transexuais acabam por deixar o convívio familiar ou são expulsos em nome da intolerância e falta de aceitação. Alguns vão parar nas ruas sem nenhuma garantia de proteção e muitos vão para a prostituição”.</p>

Quadro 1 – Cenas Marcantes, Percepções e Conclusões do Público

Continuação

Cena Marcante	Percepção dos Partic- pantes	Conclusões do Público
Ludo é espancado pelos colegas no vestuário.	<p>“Os meninos estavam apenas assustados por que não tem conhecimento.”</p> <p>“Achei brutal a forma que foi espancado.”</p> <p>“Falta conscientização dessas crianças e maior respeito.”</p>	<p>“O que foge do padrão não deve ser tolerado, pois ameaça a própria identidade de quem se acha no padrão. O ato de violência demonstra medo, desrespeito e é apoiado pela cultura dominante do que representa ser homem. Isso poderia ser corrigido se houvesse educação de gênero nos primeiros anos escolares”.</p>
Ludo é expulso da escola por ser “sensível” demais.	<p>“O diretor não poderia expulsá-lo por esse motivo.”</p> <p>“Achei que os pais não lutaram por ele.”</p> <p>“Se o diretor de uma escola não aceita, imagina quem está fora.”</p>	<p>“Novamente a questão da falta de preparo dos pais, da escola e dos seus profissionais em lidar com a questão. A escola deveria ser uma das instituições a orientar os pais sobre a transexualidade”.</p>
Na peça teatral Ludo troca de papel com a menina e é descoberto.	<p>“Ele desafiou toda a sociedade nessa cena.”</p> <p>“Achei que o beijo fosse realmente ocorrer.”</p> <p>“Como a sociedade ficou horrorizada.”</p>	<p>“Muitos transexuais, por não se sentirem aceitos, passam a desafiar a sociedade, alguns para protestar, outros apenas para se posicionar. Aqui se vê a luta solitária de ser quem ser quem é contra toda uma sociedade que não os entendem”.</p>
Ludo passa a morar com a avó.	<p>“Ele deveria ficar com a família.”</p> <p>“A própria família não lutou por ele, exceto alguns irmãos.”</p> <p>“Acho que deveria ficar com a avó já que ela o compreende.”</p>	<p>“Muitos transexuais acabam por deixar o convívio familiar ou são expulsos em nome da intolerância e falta de aceitação. Alguns vão parar nas ruas sem nenhuma garantia de proteção e muitos vão para a prostituição”.</p>

Quadro 1 – Cenas Marcantes, Percepções e Conclusões do Público

Continuação

Cena Marcante	Percepção dos Participantes	Conclusões do Público
O pai de Ludo é despedido e todos o tratam com normalidade.	<p>“A família também sofre ataques da sociedade.”</p> <p>“Nada a ver o pai ser despedido, achei exagero do filme.”</p> <p>“Infelizmente algumas organizações são extremamente preconceituosas.”</p>	<p>“Fica evidente a desaprovacão da sociedade e sua tentativa de expulsar o que não é “normal”. Reflete, também, o preconceito das empresas na contratação de transexuais o que torna a vida deles ainda mais difícil”.</p>
A mãe do Ludo, em um ato de agressão, corta os seus cabelos.	<p>“Não era necessária a agressão da mãe. Ele se descontrolou.”</p> <p>“De que adianta cortar o cabelo, por dentro ele se sente menina”</p> <p>“Violência só traz mais violência, independente da questão sexual.”</p>	<p>“Geralmente os transexuais são alvos de violências físicas e morais que começam dentro da própria casa e se estendem na sociedade.”</p> <p>“Fica claro, de novo, que não há identificação psíquica e física”.</p>
A família Lambres vai morar em outro bairro mais pobre.	<p>“Parece que nesse bairro as pessoas são mais tranquilas.”</p> <p>“Os vizinhos são hipócritas na despedida.”</p> <p>“Eles acabaram expulsando o que não acham correto.”</p>	<p>“A família também é alvo de preconceitos e sofre com isso.”</p> <p>“O novo bairro é mais pobre, revelando que a classe média e alta são mais intolerantes, demonstrando que o padrão vem daqueles que detém mais poder e deve ser seguido”.</p>
Ludo conhece Cristine, filha da vizinha que se comporta como menino.	<p>“A menina tem a mesma questão que ele, só que é aceita pela mãe.”</p> <p>“A amizade entre eles pode mudar a percepção da mãe.”</p> <p>“Ela também não se vê como menina”.</p>	<p>“Os transexuais podem ser masculinos ou femininos ou os dois ou nenhum dos dois, não se pode afirmar se irão ter atração pelo mesmo sexo ou pelo sexo oposto. Sexualidade e Gênero são coisas realmente distintas”.</p>
Ludo e a Mãe se reconciliam após ela ter um “desmaiado” e visitar o mundo cor de rosa do filho e passa a aceitá-lo.	<p>“Ela se arrepende ao ver que a vizinha aceita a filha como é.”</p> <p>“Ao entrar no mundo do filho ela consegue ver como ele realmente é.”</p> <p>“Parece que agora ele será</p>	<p>“Se o outro, a sociedade, aceita, fica mais fácil para aqueles que reprovam aceitem também, isso demonstra a importância, também, dos grupos de apoio aos transexuais e aos familiares</p>

Quadro 1 – Cenas Marcantes, Percepções e Conclusões do Público

Conclusão

<p>Na festa de aniversário da vizinha, Ludo trocou de fantasia com a menina e a mãe o agrediu.</p>	<p>“Apesar dele não querer a menina o obrigou” “imaginei que estavam se identificando com seu gênero.” “A mãe mais uma vez o agrediu, desnecessário.”</p>	<p>“O transexual sempre irá procurar-se adequar à sua identificação de gênero e, ainda, haverá aqueles que aceitam, os que evitam, os que reprimem e os que agredem, demonstrando falta de conscientização e maior tolerância”.</p>
<p>Ludo e a Mãe se reconciliam após ela ter um “desmaio” e visitar o mundo cor de rosa do filho e passa a aceitá-lo.</p>	<p>“Ela se arrepende ao ver que a vizinha aceita a filha como é.” “Ao entrar no mundo do filho ela consegue ver como ele realmente é.” “Parece que agora ele será aceito pela família.”</p>	<p>“Se o outro, a sociedade, aceita, fica mais fácil para aqueles que reprovam aceitarem também, isso demonstra a importância, também, dos grupos de apoio aos transexuais e aos familiares que revelam como funcionam o universo transexual, tornando-o mais naturalizado”.</p>

Fonte: O Autor

Além dessas conclusões os participantes ainda atentaram para outros aspectos do filme, relatando que:

- O enredo do filme, por ser em tom de comédia, suaviza o drama sofrido pelo garoto;
- As cores do filme, inicialmente predominante rosa, passando pelo azul e retornando ao rosa, revela o percurso do filme entre o feminino, o masculino e o retorno ao feminino.

As conclusões foram mediadas e elaboradas conjuntamente. O teor delas revela grandes aprendizados tanto para o público que demonstrou sair mais consciente sobre a questão, quanto para a academia, uma vez que possibilitou traçar um paralelo com fundamentos teóricos defendidos a muito tempo pelos teóricos que estudam sobre as questões de identidade de gênero e personalidade.

Para demonstrar essa relação as conclusões elaboradas em grupos foram classificadas em três dimensões:

- Do indivíduo, analisando as questões individuais da pessoa transexual.

- Da família, analisando o impacto social e psicológico;
- Da sociedade, analisando as variáveis que

Dessa forma foi elaborado o Quadro 2 onde foram sintetizados os principais aprendizados coletivos, por dimensão, procurando relacioná-los com fundamentos teóricos que os validem.

Quadro 2 – Relação entre os Aprendizados Coletivos e os Aportes Teóricos

Dimensões	Aprendizados e Aportes Teóricos
A pessoa Transexual	<p>• Desafios da Transexualidade na infância: De acordo com Rodrigues e Barros (2016), a fase da infância pode ser vista pelo/as transexuais como algo ruim e que estes preferem anular de suas vidas, justamente pelo sofrimento vivido, pela imposição, e pela confusão em não se enxergar igual as demais crianças do sexo pertencente.</p> <p>• Identificação com um determinado gênero: Stoller (1963) cunhou o termo “identidade de gênero” enfatizando uma pessoa pode se identificar como sendo mulher ou homem apesar de ter nascido biologicamente com o sexo diferente da sua identificação.</p> <p>• Diferença entre sexo e gênero: Existe uma distinção, então, entre sexo e gênero. Para Dos Anjos (2000) a identidade de gênero trata-se de uma categoria da identidade social, referindo-se à identificação do indivíduo como homem ou mulher, enquanto que o sexo refere-se aos órgãos biológicos com os quais uma pessoa nasceu.</p> <p>• Atração sexual: Uma pessoa transexual para ter nascido com o sexo masculino, identificar-se com o gênero feminino e ter atração pelo sexo feminino, ou seja, as novas configurações entre a relação sexo e gênero permitem que um indivíduo do sexo biológico macho, possa ter atração por indivíduos do sexo oposto (fêmeas), mas se identificar psiquicamente com mulheres, possibilitando, assim um número grande de combinações (JESUS, 2012).</p> <p>Fugas em Idealizações e Fantasias: A criança utiliza a fantasia como uma função defensiva, ela se torna uma fuga da realidade e uma defesa contra a frustração, de acordo com Segal (1982)</p> <p>A luta solitária dos transexuais: Segundo Almeida (2012) é possível que o desejo predominante do transexual seja o de não aparecer ou formar grupos de apoios, como se quisessem sumir na multidão, como um direito à indiferença, em função do medo do preconceito e da violência, tornando a luta dos trans ativistas uma luta solitária.</p> <p>Prostituição: As pessoas transgêneros são particularmente vulneráveis à discriminação social e familiar, levando-os, principalmente os travestis, ao trabalho sexual e áreas de entretenimento (PELÚCIO, 2005).</p>

Continua

Quadro 2 – Relação entre os Aprendizados Coletivos e os Aportes Teóricos

Continuação

Dimensões	Aprendizados e Aportes Teóricos
A Família e o Transexual	<p>Falta de apoio familiar ao transexual: A falta de apoio familiar e sua incompreensão do que vem a ser uma pessoa transexual tem contribuído para problemas graves familiares e no precoce abandono/expulsão de casa (KULICK, 1998).</p> <p>Preconceitos da sociedade contra a família que possui um transexual: Muitas famílias, além de não lidar com a transexualidade dos filhos, ainda temem o preconceito da sociedade. (FOUCAULT, 2007).</p> <p>Orientação aos Pais de transexual: Os pais de homossexuais (e transexuais) também foram criados em modelos culturais e não compreendem e não sabem lidar com a questão. Para isso é preciso que se eduquem ou sejam orientados a aceitar e a lidar com essas questões na família (SÁNCHEZ, 2009).</p>
A sociedade e o Transexual	<p>A visão Negativa da Sociedade: O transexual e outras práticas e comportamentos que impliquem qualquer “desvio” à ordem instituída são consideradas “aberrações” ou “perturbações” e os seus protagonistas acabam por ser patologizados (com necessidade de correção) e incluídos no território dos “anormais” (FOUCAULT, 2007).</p> <p>Família Padrão e a definição dos papéis masculinos e femininos: O padrão de família é o nuclear, formado por um homem e uma mulher hetero. Assim, espera-se, também, que os filhos seja normativamente heteros. Outras configurações familiares não são toleradas socialmente, como um casal homossexual, ou uma família formada apenas por um indivíduo e seu filho, necessitando um maior debate e conscientização sobre o tema (SÁNCHEZ, 2009).</p> <p>A violência, intolerância e agressão da sociedade contra transexuais: As pessoas transgêneros são particularmente vulneráveis á discriminação social e familiar, contribuindo para violentos processos de exclusão social, expresso em baixa escolarização e dificuldade de trabalho (PELÚCIO, 2005).</p> <p>O despreparo das escolas, seus profissionais e seus alunos:</p> <p>A visão da Medicina e Psiquiatria: O saber médico e algumas áreas da psicologia do Manual Diagnóstico e Estatísticas de Distúrbios Mentais (DSM – V) e do Código Internacional de Doenças (CID 10) nos quais a transexualidade é definida, respectivamente, como “disforia de gênero” e “transtorno de identidade de gênero. Importante salientar que a medicina defende a inclusão como disforia afim de permitir que as pessoas transexuais possam se beneficiar da cirurgia de mudança de sexo custeada pelo governo. Entretanto isso deveria ser um direito e não um dever.</p> <p>Preconceito das organizações na contratação de transexuais: Pelúcio (2005) já afirmava que a sociedade, principalmente as empresas e organizações tendem a não contratar pessoas trans o que contribui ainda mais para a marginalização delas.</p>

Quadro 2 – Relação entre os Aprendizados Coletivos e os Aportes Teóricos

Conclusão

Dimensões	Aprendizados e Aportes Teóricos
A sociedade e o Transexual	<p>A importância dos grupos de apoio: Os transgêneros são alvos constantes de ataques da sociedade, necessitando de que haja uma força maior dos movimentos para fortalecimento da aceitação e naturalização. Assim os grupos de apoio são importantes não somente para ajudar a pessoas trans, mas para fortalecer todo um movimento em busca de aceitação (CARVALHO, CARRARA, 2013).</p> <p>Naturalização da transexualidade: é preciso repensar a postura da família e da sociedade frente à esse fenômeno de forma a torná-lo naturalizado e não como uma aberração social (BENTO, 2006).</p>

Fonte: O Autor

Por fim, a relação proposta pelo autor de buscar uma possível relação entre identidade e personalidade ficou clara no discurso dos participantes em várias cenas, como, exemplo, quando analisarem a cena onde Ludovic tenta se adequar ao universo masculino, se vestindo como um menino, jogando futebol e tentando beijar uma garota, onde os participantes identificaram o conflito entre a personalidade (características) do Ludo com sua identidade de gênero e o quanto isso contribuiu para o sofrimento psíquico do personagem.

Analisando cada uma das dimensões apuradas tem-se que falar em transexualidade, ainda mais na infância implica em romper com padrões culturais e tabus estabelecidos nas diversas áreas da sociedade, mas demonstra, também, a importância desse debate e a busca da naturalização do transexualidade.

5. Considerações Finais

Esse artigo buscou refletir sobre a questão da transexualidade infantil para além dos conceitos de identidade de gênero, implicando, no processo de transição sexual, o componente da personalidade, visando contribuir para a naturalização dessa transição.

As principais reflexões revelaram os principais preconceitos, tabus e dificuldades a serem vencidas, na percepção dos participantes e que foram categorizadas em três dimensões: da pessoa, da família e da sociedade.

Ao nível da pessoa trans ficou claro, para os participantes, a diferença entre a identidade de gênero e o sexo e a importância da

busca da adequação dessa identificação com a personalidade de cada um; em relação à família, revelaram a influência na formação da personalidade e, principalmente quando ela passa a aceitar a identificação da pessoa trans com naturalidade, contribuindo para a formação de uma pessoa sadia psiquicamente; finalmente, em relação à sociedade foram apontadas as questões de exclusão social, da invisibilidade social, da falta de oportunidades de trabalho e do preconceito e violência contra os transexuais.

Ficou nítida a importância do preparado da escolha (profissionais e alunos), dos pais e da sociedade em geral no intuito de conscientizar sobre a transexualidade, eliminando preconceitos e naturalizando esse fenômeno.

Outro achado importante foi a necessidade de se discutir como a transexualidade ainda é vista pela medicina, psiquiatria e aceitas por algumas vertentes da psicologia, por tratá-la, ainda como uma questão de transtorno ou de disforia de gênero, passando para ser vista como um processo focado na de qualidade de vida e não no adoecimento, apesar do discurso médico de que vista como adoecimento permite que a pessoa trans receba, do governo, subsídios para a cirurgia de mudança de sexo.

Além do mais o método aplicado para o levantamento das questões por meio da sessão de cinema e dos passos propostos pelo autor na análise fílmica, permitem uma construção coletiva de conceitos, dentro dos pressupostos da andragogia, possibilitando aos participantes se apropriarem e se conscientizaram das questões que envolvem a transexualidade na infância. Espera-se que esse método seja ampliado e replicado em vários outros contextos acadêmicos e profissionais, servindo como uma ferramenta de construção e conscientização de temas polêmicos junto aos públicos alvos.

A pesquisa, contudo, apresenta alguns fatores limitadores: não foi possível traçar o perfil dos participantes, nem tecer análises qualitativas mais profundas, por se lidar com um grande número de indivíduos e o tempo de levantamento ser limitado.

Outra limitação é que não se discutiu sobre as intervenções cirúrgicas de mudança de sexo em pessoas trans e como elas são percebidas tanto por eles, quanto pela família e pela sociedade. Além disso, não houve um grande aprofundamento teórico, uma vez que se buscou mais a equalização de conceitos, levantamento de problemas e conscientização dos participantes.

Como sugestão de pesquisa, seria importante ampliar o debate sobre a relação entre identidade de gênero e personalidade em outras perspectivas das teorias da personalidade, bem como uma tratativa que inclua os procedimentos e reflexos dos procedimentos cirúrgicos de mudança de sexo.

Referências

ALMEIDA, G. 'Homens trans': novos matizes na aquarela das masculinidades? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.20, n.2, 2012.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BERLINER, A. **Ma Vi Em Rose**. [Filme]. Produção e direção de Alain Berliner. Bélgica/França, 1997. Título no Brasil: Minha Vida em Cor de Rosa. Gênero Comédia/Drama, 88 min.

CARVALHO, M.; CARRARA, S. Em direito a um futuro trans?: contribuição para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil. **Sexualidad, Salud y Sociedad**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 319-351, Aug. 2013.

DOS ANJOS, G. et al. Identidade sexual e identidade de gênero: subversões e permanências. **Sociologias**, v. 2, n. 4, 2000.

FOUCAULT, M. **Los anormales**. Curso en el collège de France (1974-1975). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina SA, 2007.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago; 1987.

JESUS, J. G. **Orientações sobre a população transgênero**: conceitos e termos. Brasília: Autor, 2012.

KNOWLES, M. **The modern practice of adult education**: from pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs: Cambridge, 1980.

KULICK, D. Female trouble: the unsettling place of lesbians in the self images of Brazilian transgendered prostitutes. **Sexualities**, n.1, 1998, p. 301-314.

MARQUES FILHO, A.; CARVALHO, F. P. MaVieen Rose: Identidade, corpo e gênero no cinema Francês contemporâneo. **Revista OPSIS**, vol.10, n.8, 2010.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing: Metodologia e Planejamento**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

PELÚCIO, L. Na noite nem todos os gatos são pardos. Notas sobre a prostituição travesti. **Revista Semestral do núcleo de Estudos de Gênero – PAGU**. Universidade Estadual de Campinas, 2005, 217-248.

PENAFRIA, M. Análise de filmes: conceitos e metodologias. In: VI Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação – SOPCOM, Abril de 2009, Lisboa, Portugal. **Anais...** (online). Lisboa: VI SOPCOM, 2009. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>>. Acesso em: 10 março 2017.

ROBBINS, S.P. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

RODRIGUES, C. M; BARROS, S.C. **Transexualidade na infância**: reflexões a partir do documentário “meu eu secreto - histórias de crianças trans”. Revista Bagoas, v. 1, n.14, 2016.

SÁNCHEZ, F. L. **Homossexualidade e família**: novas estruturas. São Paulo: Artmed, 2009.

SEGAL, H. A Formação dos Símbolos. In: **A Obra de Hanna Segal – uma abordagem Kleiniana à prática clínica**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

STOLLER, R. **A contribution to the study of gender identity.**
Presented at the 23rd, International Psycho-Analytical Congress,
Stockolm, july-August 1963.

VANOYE, F; GOLLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a Análise Fílmica.** Campinas: Papirus, 1994.

ZUCKER, K.J. Reports from the DSM-V Work Group on sexual and gender identity disorders. **Arch Sex Behav**, n. 39. v.2, 2010, p.217-20.

EM MEIO A CONTEXTOS E PROCESSO SOCIAIS. UMA ANÁLISE DO FILME “ENTRE OS MUROS DA ESCOLA” (FRANÇA, 2008)

Sérgio Paulo Morais

François Bégaudeau, escritor do livro “Entre os muros da escola”¹ e ator do filme homônimo, dirigido por Laurent Cantet, retrata conflitos étnicos e sociais experimentados por professores, alunos e pais em uma escola pública francesa de periferia. O filme produzido na França, em 2008, venceu vários festivais e recebeu a Palma de Ouro em Cannes, no ano de 2009².

Em meio a diferentes apreciações sobre a obra, as questões relativas à indisciplina (SILVA; et al, 2010; VASSOLER, 2013; VAZ, 2009), à avaliação, aos modos de aprendizagem (SANTOS, 2012), à linguagem (SILVA; et al, 2010), à quebra de autoridade paterna e docente, à perda de valores sociais (VAZ, 2009), à punição, à poderes, à discriminação e exclusão (SILVA; et al, 2010; VASSOLER, 2013) se vinculam ao tema “Escola”.

Sem a finalidade de polemizar com tais vertentes, percorro um caminho de análise que considera que pressões hegemônicas ocorram em distintas dimensões do ser social. De acordo com Raymond Williams,

Uma hegemonia vivida é sempre um processo. [...] É um complexo realizado de experiências, relações e atividades, com pressões e limites específicos e mutáveis. Isto é, na prática a hegemonia não pode nunca ser singular. Suas estruturas internas são altamente complexas, e podem ser vistas em qualquer análise concreta. Além do mais (e isso é crucial, lembramo-nos o vigor necessário do conceito), não existe apenas passivamente como forma de dominação. Tem de ser renovada continuamente, recriada, definida e modificada. (WILLIAMS, 1979, p. 115).

¹ BÉGAUDEAU (2009).

² ENTRE LE MUR [ENTRE OS MUROS DA ESCOLA]. Roteiro de Laurent Cantet, François Bégaudeau e Robin Campillo, baseado em livro de François Bégaudeau. Produção de Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Letellier e Simon Arnal. França, 2008. 128 min. Cf. <http://www.festival-cannes.com/fr/films/entre-les-murs>, consultado em 20/07/2018.

Para tanto, coaduno com a perspectiva de a Escola ser constitutiva e constituinte do social, ou seja, ser parte da totalidade das relações, dos conflitos, de ambiências e da construção dos modos de visão de uma sociedade. Isso ocorre em decorrência da “simultaneidade da manifestação de relações produtivas particulares em todos os sistemas e áreas da vida social” (THOMPSON, 2001, p. 254).

De acordo com o historiador inglês E. P. Thompson a noção de “simultaneidade” das relações sociais encontrava-se presente na obra de Marx. Em um trecho do Grundrisse, Marx afirma que:

[...] em todas as formas de sociedade, é uma determinada produção e suas relações que atribuem posição e influência a qualquer outra produção e suas relações. É uma iluminação geral, em que são imersas todas as cores e que modifica suas tonalidades particulares. (THOMPSON, 2001, p. 254).

Neste aspecto há mais uma ressalva a ser considerada. O título em português adiciona as palavras “da Escola” ao filme, e ao livro, que originalmente em francês se resume aos termos: “Entre os muros”.

A meu ver, a tradução produz um efeito de isolamento dos conflitos narrados ao contexto escolar, impondo a ideia de que os conflitos vivenciados poderiam ser sanados pelas regras, esforços, comportamentos e intenções das próprias personagens. O isolacionismo “entre os muros da escola” implica em responsabilizar professores e discentes por atitudes, compromissos e disputas que estão além de seus esforços pessoais, desconsiderando, assim, pressões advindas do contexto social ampliado.

Portanto, considero os termos “Entre os Muros” mais apropriados, pois, tal como espero indicar, o enredo trata de questões que separam sujeitos, equacionam solidariedades e criam barreiras diversas. Nessa esteira, as temáticas “educacionais” podem ser percebidas de maneira macroscópica, no contexto das experiências vividas em processo histórico ampliado.

O artigo, por conseguinte, trançarará alguns caminhos entrecruzados e dialéticos, a saber: 1) o da criação literária e artística no conjunto de seu tempo, 2) o contexto de processos sociais experimentados por jovens em meio a leis draconianas de imigração e nacionalização e 3) uma relação entre os contextos apresentados e a conjuntura vivida no Brasil, neste momento.

1. Professor.

O primeiro sentido diz respeito às trajetórias do autor do livro, roteirista (em coautoria com Laurent Cantet e Robin Campillo) e ator, François Bégaudeau, que atua como François Marin, personagem central de “Entre os muros da escola”.

Em que se pese o expressivo trabalho de direção, a autoria de Bégaudeau é importante para a análise que atribuo à obra. Diplomado em língua francesa, foi docente em uma escola pertencente à Zona de Educação Prioritária (ZEP)³, por um período de sete anos. Participou de uma banda Punk-Rock, conhecida por Zabriskie Point,⁴ na qual escreveu e cantou músicas críticas sobre a sociedade que o cercava na década de 1990. Atualmente, é um escritor de temáticas urbanas e culturais diversas.

Tal trajetória, a meu ver, o faz um narrador perspicaz, tanto no enredo do livro, quanto no do filme. Pois expressa uma crítica irascível ao contexto retratado, ao colocar-se em diversos ângulos das situações registradas, por meio de narrativas curtas que denotam diferentes conflitos sociais.

A partir de tal posto de observação e de expressão, encontra-se em François Bégaudeau uma representatividade qualitativa em sua escrita e em sua atuação. A. Portelli (1996) ao relacionar narrativas, tais como as de François Bégaudeau, a análise de crítica literária argumenta:

Por isso é possível, através dos textos, trabalhar com a fusão do individual e do social, com expressões subjetivas e práxis objetivas articuladas de maneira diferente e que possuem mobilidade em toda narração ou entrevista, ainda que, dependendo das gramáticas, possam ser reconstruídas apenas parcialmente. Neste sentido, a construção do que comumente se chama “cânon” literário constitui uma probabilidade de se instituir inclusive um conceito de representatividade qualitativa, mais do que quantitativa ou estatística, o que é preci-

³ Tal termo será retomado e discutido adiante.

⁴ O nome da banca corresponde a de um filme de Michelangelo Antonioni, responsável pela direção e pelo roteiro, lançado em 1970. Zabriskie Point trata do movimento de contracultura nos EUA e contou trilha sonora que incluía, entre outros, Pink Floyd e Grateful Dead. Cf.:

<http://www.rogerebert.com/reviews/zabriskie-point-1970>, consultado em 22 jul. 2017.

samente o problema que estudamos, quando nos pedem que definamos a representatividade de nossas fontes (PORTELLI, 1996, p. 64).

A análise do comportamento e das ações do personagem François Marin encontra definição distinta na ótica de Flávio Ricardo Vassoler (2013), que o considera um “anti-herói”. “A escolha do professor de francês como protagonista – ou pior, anti-herói – é certa. A língua discrimina a nacionalidade, a classe social, o orador docente e os entediados ouvintes discentes. A língua conjuga o poder” (VASSOLER, 2013, s/p).

Mesmo considerando dimensões de linguagem e de poder, enquanto elemento de dominação, ou de formação de perfil da personagem, Vassoler observa estereótipos retratados pelo cinema americano para compor o seu ajuizamento sobre o professor em questão.

Entre os muros da escola se aparta da idílica filmografia escolar hollywoodiana. Ao mestre com carinho: alunos rebeldes e desordeiros encontram um professor idealista e engajado que promove uma verdadeira revolução em sua sala de aula muitas vezes contra o conservadorismo da direção. O voluntarismo da indústria cinematográfica norte-americana é questionado frontalmente. Não se trata apenas de projetar a mudança institucional com um mero apelo à vontade e ao ímpeto. (VASSOLER, 2013, s/p).

Para além do “bem” ou do “mau”, François não apresenta concretamente nenhuma iniciativa voluntarista que o aproxime de personagens “estadunidenses”. Nem mesmo com professores retratados pelo cinema “crítico” hollywoodiano, tais como, por exemplo, John Keating, personagem central do filme “Sociedade dos poetas mortos” (1989).

A citação que faço à Keating dá-se por um motivo singular: este segue uma filosofia reconhecível e crítica da sociedade americana: o “Transcendentalismo”, que, nos anos finais da década de 1980, ressoava como uma lembrança nostálgica de um passado rebelde frente ao neoliberalismo ascendente.

Esta filosofia se revela em diversos momentos daquele filme. O mais marcante encontra-se na celebre notação: “Carpe Di-

em”, lida pelo professor Keating no poema de autoria de Walt Whitman.

O Transcendentalismo ditava originalmente modos libertários de analisar e de agir sobre a realidade. Pregava a felicidade global dos seres, a partir da transformação individual e da constante transformação do mundo. Esta filosofia compartilhava visões coletivas que se opunham ao intelectualismo positivista e indicava a necessidade de insurgência contra dogmas e opressões sociais e contra governos tiranos, tal como as indicativas registrada na obra de Henry David Thoreau (1^o edição 1849/1997).

Discordando da sugestão proposta pelo professor de história, de se realizar um trabalho interdisciplinar a partir da leitura de Voltaire, cujo tema incomum seria o “Iluminismo”, François demonstra uma atitude esquivada, enquanto profissional, a qualquer discussão crítica em relação à sociedade. Não se coloca como um pensador ou transformador social, não acredita em nenhum possível papel edificador da educação escolar, pelo menos aos moldes em que ela se organiza.

A objeção em se discutir temáticas Iluministas, posta pelo professor François Marin, foi notada por Santos (2012), da seguinte forma:

[...] o discurso fundado nos pressupostos iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade, orientados pelas luzes de uma razão universal, após mais de dois séculos, ainda tem que lidar cotidianamente com este “outro” que escapou ou não se enquadrou como deveria em seus moldes: o estrangeiro, o bárbaro (o “ainda não” civilizado), o que está do lado de lá, o mau aluno (indisciplinado, apático, desinteressado e violento) (SANTOS, 2012, p.39).

Contrapondo-se, então, à discussão de tal filosofia, François indica a leitura de uma autobiografia, “Diário de Anne Frank”, a seus alunos. Mesmo que a intenção fosse a de orientar a preparação de “autorretratos”, que seriam apresentados por seus alunos, a leitura de o “Diário” imprime ao contexto da sala de aula uma correspondência simbólica às vivências dos educandos.

Não conseguindo inspirar a turma por meio da leitura dos “Diários”, e não inferindo discussão de uma ideologia coletiva e libertadora tal como a do professor John Keating, François opta por trabalhar com os contextos de identidades dos educandos.

A tarefa de se fazer um autorretrato – que escrevam sobre si próprios, os seus gostos, suas qualidades, falhas, o que gostariam de ser – poderia ter um papel importante nessa aproximação, mas torna-se majoritariamente um instrumento de humilhação coletiva por parte de todos os envolvidos, no qual as consideradas limitações são evidenciadas. As novas formas de colonização, presentes no capitalismo globalizado, se tornam mais evidentes nesse tipo de violência simbólica, que aparenta preocupação com a identidade dos estudantes para terminar justamente as violentando (ZUIN, 2009, 1247)

As nacionalidades distintas ou dúbias dos alunos, as vidas isoladas nos bairros e as perseguições feitas por neonazistas e skinheads poderiam interligar a experiência de juventude dos discentes à de Anne Frank, propiciando relações de aprendizado para além das prescrições curriculares, entretanto, o desdobrar dos fatos conduz a ampliação dos conflitos no interior da escola.

Determinado por circunstâncias amplas, François Marin busca cumprir, como professor e coordenador da classe, um ritual simbólico-administrativo de controle de comportamento, mas, no contexto das tensões de autoridade (ou de autoritarismo), termina criando o que espera reprimir: o antagonismo entre professores e alunos.

Assim, dissociada da realidade vivida pelos alunos, a obra elimina quaisquer perspectivas de busca de liberdade, tornando-se distópica por conta de sua própria concretude.

Em relação a isso, um comentador do filme reflete:

Cerca de 80% das sequências são dentro da sala de aula; toda a ação se passa dentro da escola. Há uma imensa tensão na classe. Há tensão social, racial; a questão da autoridade do professor é colocada em xeque praticamente o tempo todo. [...] Ao longo da segunda metade do século XX, a civilização viu um fenômeno virar de pernas pro ar alguns valores básicos que sempre haviam vigorado: o respeito pela autoridade foi se esgarçando, se desmilingüindo [sic], desaparecendo. Autoridade paterna, autoridade dos mais velhos, autoridade dos superiores hierárquicos, autoridades dos professores – tudo isso sumiu. Claro, sempre houve rebeldia, rebeldes – mas eram minoria. De repente, isso mudou completamente. A falta de respeito agora é o padrão. Como fazer

um aluno que não respeita os pais respeitar o professor? Como tentar impor limites se dentro de casa não há mais limite algum? Como controlar aquele monte de adolescentes graúdos, cheios de proteína, vigor, hormônios à flor da pele, protegidos por décadas de uma liberalidade que a rigor é licenciosidade, criados sem noção de autoridade, defendidos por uma redoma de ouro criada por uma sociedade que perdeu todos os conceitos mínimos de educação? (VAZ, 2009, s/p).

Sérgio Vaz coloca a discussão em termos de perda de autoridade, liberalidade, licenciosidade, mas, a meu ver, torna-se difícil perceber isso como uma inerência “naturalizada” do ser humano, descontextualizada de qualquer processo ou contexto histórico ou inerente aos acontecimentos colocados na própria obra.

Interessante notar que, em momento algum, o professor se desculpa pelos seus deslizes, muitos dos quais graves, apesar de reclamar imperiosamente que seus estudantes o façam. A insolência ou soberba é uma característica apenas discente? O professor, assim como todos os demais atores sociais, parece não se perceber sujeito, integrante e construtor da própria realidade que percebe miserável. [...] Quando os estudantes dizem que não aprenderam nada, apenas ignoram seu aprendizado, que se dá pelo processo de educação pela dureza sarcástica, dolorosamente apreendida. [...] O escárnio e o tom sarcástico do professor, que dilaceram os argumentos desses estudantes, servem também como atitude que justifica a reação em cadeia dos demais colegas que se sentem impelidos a ridicularizar o seu colega, pois estão respaldados pelo professor, que age da mesma forma, conferindo a validade e a reprodução desse mecanismo de hospedagem do opressor (ZUIN, 2009, 1248).

Entre as probabilidades de “perda de autoridade” e a da insolência inerente aos educadores, o papel de François precisa ser visto a partir da relação dialética com outros elementos. Entre eles, perspectivas sobre os alunos e a violência em contexto com o social.

2. Discentes.

A sala de aula acompanhada pelo professor François, uma turma colegial⁵, se constitui substancialmente por jovens, filhos de segunda ou de terceira geração de imigrantes advindos do noroeste da África, de uma região conhecida como Magreb, formada por Marrocos, Saara Ocidental, Argélia e Tunísia e de outras regiões de globo, entre elas, da China.

Os Magrebinos são de maioria islâmica e contribuíram para tornar a França a segunda nação muçumana da Europa, alcançando em 2015, cerca de 10% de uma população de 66 milhões de pessoas⁶.

De acordo com Stéphane Beaud e Michel Pialoux (2009), em “O retorno à condição operária”,

[...] desde o início dos anos 1990 (à guerra do Golfo provocou uma ruptura fundamental nas relações entre franceses e imigrantes oriundos do mundo árabe), uma parte crescente de filhos de imigrantes sente-se rechaçada para o universo cultural de seus pais e frequentemente levada a adotar formas ostensivas de apego ao seu país de origem – o que podemos chamar de encenação de um “arabismo” simbólico – ou efetuar um certo retorno ao “religioso”, percebido como um último recurso pelos filhos de conjuntos habitacionais. [...] Por todas essas razões, abriu-se um fosso entre os “franceses” e uma raça dos filhos de imigrantes que não deseja viver a vida de “árabes superexplorados” que tiveram seus pais (BEAUD, PIALOUX, 2009, p. 300).

A cultura compõe o quadro dos conflitos. Futebol, música, roupas, bonés, gírias, tatuagens ou mesmo a crença religiosa situam certas dinâmicas de embates. As atitudes e hábitos, por sua vez, são percebidos e julgados como atos de indisciplina, passíveis, portanto, de sanções.

Em relação a isso, é notório o episódio ocorrido no ano de 1989, em que três estudantes de Creuil foram proibidas, por professores, de usarem véus islâmicos ("affaire du foulard"). Tais atitudes denotaram as relações contraditórias entre identidades e questões

⁵ O que para o Brasil seria correspondente ao ensino fundamental II.

⁶ Cf. <https://pt.gatestoneinstitute.org/7387/islamizacao-francaer>, consultado em 22/06/17.

nacionais e ocasionaram à expulsão de jovens de suas escolas (REIS, 1999).

Tais situações imprimem elementos conflitivos dentro e fora das escolas públicas. As políticas para imigrantes e para nacionalização são antigas e se modificaram no tempo por efeito de ações políticas e de crises econômicas diversas.

Após a Segunda Guerra Mundial, a França abriu suas fronteiras para absorver força de trabalho advinda de suas ex-colônias, esperava-se que em médio prazo esses “branceiros” voltassem às suas regiões de origem, e que seriam substituídos por trabalhadores nascidos na própria França (que, por volta de 1945, possuía uma baixíssima taxa de nascimento). Porém, este retorno esperado não ocorreu, fazendo com que fossem produzidas, nos anos 1980 e 1990, políticas para a coerção da entrada de estrangeiros no país (REIS, 1999).

Baseadas em noções xenófobas que não se firmam em dados estatísticos, a imigração e a nacionalização de estrangeiros, causam superávit à economia francesa. De acordo com texto de Salim Lamrani (2012), professor encarregado de cursos na Universidade Paris-Sorbonne-Paris IV e na Universidade Paris-Est Marne-la-Vallée,

[...] a imigração é uma necessidade econômica para a França. [...] Um estudo do Ministério de Assuntos Sociais relacionado ao custo da imigração sobre a economia nacional revela que os imigrantes, longe de sobrecarregar o orçamento dos benefícios sociais, atraem anualmente para as finanças públicas a soma de 12,4 bilhões de euros, contribuindo assim para o equilíbrio do orçamento nacional e para o pagamento das pensões. Eles recebem do governo 47,9 bilhões de euros (aposentadorias, auxílio-moradia, auxílio-desemprego, renda mínima, suporte à família, saúde e educação) e fornecem 60,3 bilhões (encargos sociais, impostos e taxas sobre o consumo, impostos sobre a renda, impostos sobre o patrimônio, impostos locais, contribuição para amortização da dívida social - CRDS e contribuição social generalizada - CSG). Este saldo, amplamente positivo, despedaça o argumento da FN [Frente Nacional] sobre a imigração (LAMRANI, 2012, s/p.).

O fato de se ser francês imigrado ou nacionalizado situa diversos conflitos e intemperanças entre as personagens. Na França,

de forma geral, os partidos de direita e de extrema direita fazem de tais circunstâncias plataformas políticas e arregimentam milhões de eleitores⁷.

As duras sanções apresentadas por projetos legislativos nos anos 1980, consolidadas, de certa forma, pelas leis Pasqua (de 1993) e Debré (de 1996), propiciaram um rompimento “republicano” entre Franceses e nacionalizados. Esses se configuraram por meio de punições para imigrantes ilegais (entre outras, com extradição, com a criação de “voos da vergonha”), possibilidade de solicitação de documentos aos “não se parecessem com franceses”, restrição aos portadores de dupla-nacionalidade de servirem o exército, diminuição de vistos de permanência, endurecimento das leis sobre nacionalização por meio de casamentos (entre franceses e imigrantes) e sobre imigrantes desempregados, com a criação de incentivos de retorno às nações de origem. A lei de 1996 abriu ainda possibilidade para averiguar “intimidades” de franceses que recebessem estrangeiros em suas residências, já que esses deveriam indicar às autoridades à presença de tais hóspedes (REIS, 1999).

Reações internas ocorreram a tais atitudes, desde movimentos dos nacionalizados que se viram em situações jurídicas dúbias, que contrariavam convenções internacionais e a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, tais com os dos “sans-papiers”, à manifesto de cineastas e de intelectuais que expressaram ter abrigado imigrantes ilegais em casa e não terem reportado tais condições (REIS, 1999).

Os estudantes e suas famílias personagem do filme “Entre muros da Escola” ambientam-se neste contexto de vigilância e de isolamentos. A prisão e o possível processo de extradição da mãe de Wey Huang, um personagem oriental, do país pode ser considerado o ápice de tal radicalidade.

Entretanto, o possível expurgo de Souleymane, proposto pelo próprio pai, indica o grau de tensões entre os “de dentro” e os “vindos de fora”, fazendo com que os próprios parentes tomem medidas radicais de “proteção”. Pois, em relação ao comportamento dos jovens, por exemplo, a reforma do código de nacionalidade de 1987, previa

⁷ A expressiva votação alcançada pela Frente Nacional indica a importância da xenofobia às plataformas da extrema direita (vide, <http://www.dn.pt/mundo/interior/le-pen-propoe-suspensao-de-imigracao-durante-umas-semanas-6227158.html>, consultado em 20 jun. 2017

[...] modificar o artigo 79 do código, relativo às condições nas quais a nacionalidade poderia ser rejeitada, nos casos de naturalização seja dos indivíduos incluídos no artigo 44, seja dos estrangeiros que se casaram com franceses, [...] (ou) o estrangeiro não tinha conhecimento suficiente da língua francesa (um critério bastante vago), ou também o enquadramento numa pequena lista de delitos impediam a naturalização de uma pessoa. A partir desse projeto, essa lista vai ser substancialmente aumentada, visando ao combate do terrorismo e da delinquência juvenil. (REIS, 1999, p. 124).

Assim, atitudes de delinquência podem chamar a atenção da polícia a familiares que não dominam a língua francesa, o que para o conjunto das leis indica a não assimilação à cultura do país.

Por sua vez, a proposta de elaboração de um “autorretrato”, feita pelo professor François, é algo comum na França. Pois tal recurso didático contribui tanto para a escrita da língua francesa, imprescindível a testes de nacionalidade, quanto à pacificação que se pretende compartilhar dentro de um conjunto social, em uma dinâmica vista estrategicamente como inclusão pelas diferenças.

A esse respeito, Tereza Maria Trindade da Silva e outros (2010) observam que:

[...] uma reflexão que se encontra extremamente reveladora no filme visto que a questão é provocadora na França, pois pensamos que as desigualdades escolares são justas, mas as desigualdades econômicas e sociais não o são. Percebe-se nas discussões entre os professores a preocupação com as desigualdades sociais e econômicas vivenciadas pelos seus alunos, no entanto a ideia do sucesso escolar está ligada aos méritos dos estudantes. É como se não houvesse a interferência de outras questões, senão as de cunho cognitivas, no campo do ensino e aprendizagem (SILVA; et al, 2010, p.7).

3. Escola

Entre as páginas 54 e 55 do livro de François Bégaudeau estão dispostas 21 questões retóricas sobre como deveria ser a escola francesa. Entre elas,

1. Quais são os valores da escola republicana e como fazer para que a sociedade os reconheça?
2. Qual deve ser o papel

da escola para a Europa de hoje e das décadas futuras? 3. Que tipo de igualdade deve a escola perseguir? 4. Deve-se partilhar de outra forma a educação para jovens e adultos, e investir mais no mundo do trabalho?[...] 12. Como pais e parceiros externos podem favorecer o sucesso escolar dos alunos? [...] (BÉGAUDEAU, 2009, pp. 54-55).

Tais como as políticas imigratórias e de nacionalização, a escola básica francesa tem passado por diferentes mudanças, transformando-se em função das relações de trabalho e relações étnicas.

O sistema escolar francês guarda a retórica da Revolução iniciada em 1789, ele é tido como a marca central da República e se preza por ser público, universal e laico. Nas escolas, o residual da Revolução está na regra de que professores, por dever de cidadania, devem atender imediatamente os pais que os procuram.

O escritor François Bégaudeau (2009), por sete anos, vivenciou o trabalho em escolas de Zona de Educação Prioritária (ZEP). Essas são escolas com regras de aprovação e com critérios de orientação escolar particulares aos discentes. Nas ZEPs os conselhos de classe, formados por professores e alunos, têm presença predominante na aprovação dos educandos. Desse modo, as avaliações dos professores ficam em segundo plano, fazendo com que, na visão crítica de pais pertencentes ao Conselho Educacional (FCPE), “todo mundo pass[e]” ou a “aprovação é [...] por tempo de casa” (BEAUD, PIALOUX, 2009, p. 146).

O ensino profissionalizante tem ficado em segundo plano, por conta das perdas salariais e de status vividas pelo operariado (BEAUD, PIALOUX, 2009). Assim, ao término do colégio (ensino básico fundamental, no Brasil) os filhos de diferentes categorias de trabalhadores são incentivados a “permanecerem mais tempo nas escolas”, estudando nos Liceus (relativo às escolas brasileiras de Ensino Médio).

Ao término do Liceu os alunos prestam uma prova conhecida como *Baccalauréat* (BAC), que permite ou não a sequência para o ensino superior. O fato de ter aprovação no BAC torna-se uma referência curricular importante para contratação de jovens pelas empresas. Os “Sem-BAC” acabam inseridos em cargos de menores remunerações ou em cargos terceirizados (BEAUD, PIALOUX, 2009).

De acordo com Stéphane Beaud e Michel Pialoux (2009), desde o final dos anos 1980, o governo francês esperava ampliar o

BAC para 80% da população. Mesmo com a dificuldade em alcançar tal patamar, a busca pela permanência por mais tempo nos estudos fez diminuir o que chamam de “condição operária”. Por outro lado, o costume de empregar os filhos nas fábricas em que os pais trabalhavam e as continuidades em uma mesma ocupação por anos a fio diminuíram com as reestruturações das indústrias.

Beaud e Pialoux (2009) situam as escolas ZEPs aos bairros e às relações de trabalho em uma fábrica da Peugeot, em Sochaux, na qual nota a quebra de solidariedades entre trabalhadores mais antigos e jovens terceirizados, com relativa presença de nacionalizados e filhos de imigrantes. Parte da insatisfação de ambos os grupos advém dos títulos escolares ou das ausências dos mesmos, que se dividem em OE (operários especializados) e OP (técnicos), geralmente os jovens saídos do colégio.

Essas insatisfações, que possuem a escolaridade como diferenciador de posições e hierarquias, permitem situações históricas que acabam por perpetuar a xenofobia, entre elas: o voto crescente do operariado para a “Frente Nacional” e a ampliação dos conflitos étnicos nos bairros e nas próprias escolas.

Entre setembro de 1999 e Junho de 2000, nos estabelecimentos escolares do segundo grau, correspondentes ao ensino básico do 2º e 3º ciclos, foram assinalados, em média, cerca de 225 mil incidentes por trimestre, dos quais 2,6% se relacionavam com casos graves de violência. O ministério da educação francês assinala ainda que neste período se registaram 900 agressões pessoais, contra 1000 em 98/99, e 1600 atos graves contra bens pessoais, por oposição aos 1750 do ano anterior. [...] Entretanto, o ministro da educação, Jack Lang, nomeou uma comissão nacional de luta contra a violência na escola, composta por 41 elementos com experiência do "terreno", encarregue de propor soluções que permitam minorar a violência no contexto escolar. "A primeira fonte de violência é a própria sociedade", disse o ministro [...] (AGENCE FRANCE-PRESSE, 2000)⁸

Por meio dos conflitos e tensões vividos (ou anunciados) a finalização do filme “Entre os muros da Escola” torna-se enigmática. Pois, a última cena se passa no pátio onde duas equipes, uma

⁸ Cf. <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8199&mid=2>, 2000, consultado em 23/06/17

composta por professores e outra por alunos, disputam uma partida de futebol. Há muita agitação e o clima é bastante festivo. Professoras e discentes femininas torcem lado a lado, mas ao que parece, para equipes diferentes (professoras para professores e alunas para alunos). A câmera centra-se por alguns segundos em duas discentes que iniciam as seguintes palavras de ordem: “Todos Juntos! Todos Juntos!”.

Ao fim do livro, a partida de futebol é registrada por François Bégaudeau (2009, pp. 258-260), porém, François Marin, o personagem, parece mal humorado e prefere não entrar na quadra. O clima entre os competidores é mais agressivo e competitivo. Não há registro das palavras de ordem acima citadas.

Será que o cinema francês se encontra mais otimista do que a literatura francesa que trata de temas tais como os expostos?

Eu não teria elementos para tal avaliação. De todo modo, as lições de “Entre os muros da Escola” estão postas e as críticas a elas são (e serão) necessárias, mas o que determinará as concretas mudanças nas Escolas francesas (e as que estão em outros lugares e contextos) serão as ações dos agentes históricos nos processos sociais que, em todos os lugares e momentos, se estruturam.

4. Considerações Finais

Ao soar o “alarme de incêndio” sob a sociedade brasileira, em razão do golpe, iniciado em 2016, que, desde então, atinge “simultaneamente” todas as áreas da vida social do país, e os trabalhadores em particular, tenho que considerar, a partir das reflexões elencadas pelo filme, alguns temas candentes para além da França.

Assim, sobre os caminhos possíveis para se atravessar o vale escuro do “golpismo”, proponho uma reflexão sobre os seguintes pontos:

1. A direita francesa tem se consolidado nos últimos 45 anos. Nas eleições de 2017, Marine Le Pen alcançou 7,7 milhões de votos, aumentando em 20% o eleitorado da Frente Nacional, se comparada esta eleição presidencial com a de 2012⁹. No Brasil, o deputado Jair Bolsonaro, representante de tendência semelhante a

⁹ Cf. <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-39700801>, consultando em 29 jul. 2017.

da Frente Nacional no país, tem, ao que parece, 23 milhões de votos para a presidência¹⁰.

O filme alerta para conflitos diversos conflitos étnicos e sociais ambientados por tensões advindas de políticas xenófobas que se desdobram em diversas redes de vigilância e de observação de comportamentos (a Escola aparece como um local “privilegiado” para tais atos).

Além do alerta posto por pesquisas pré-eleitorais, os educadores e pesquisadores brasileiros devem se atentar para o crescimento da censura e das atitudes de extrema direita que no momento fervilham no país por diversas frentes.

Com base nessas premissas, é preciso observar algumas das atuais modificações que estão propostas ao Ensino brasileiro. Entre os temas que subsidiam o teor dessas, encontram-se a Reforma do Ensino Médio e o anteprojeto de lei: Escola sem Partido.

O anteprojeto “Escola sem Partido” induz a imaginação sobre a existência de um julgo “comunista” nas escolas públicas, locais onde professores “bolivarianos” doutrinam crianças indefesas de famílias cristãs.

Na maioria dos Estados, a rede pública de ensino está sob controle de docentes sindicalistas, militantes partidários. Os textos escolares, quase sem exceção, empregam o vocabulário marxista, mesmo o mais ortodoxo, como “consciência de classe”, “luta de classes”, “modos de produção”, “exploração internacional”, “imperialismo americano” e a rotineira demonização do Capitalismo¹¹.

Junto a possível doutrinação marxista, outras questões são observadas pelos defensores de uma pretensa escola sem partido. Entre elas, questões de gênero, religião e assuntos relativos às posturas feministas de professores. No Brasil, a situação da professora Profa. Marlene De Fáveri (docente da Universidade do Estado de

¹⁰ Cf. <http://br.blastingnews.com/politica/2017/05/jair-bolsonaro-tem-hoje-23-milhoes-de-votos-aponta-pesquisa-datafolha-001677591.html>, consultado em 29 jul. 2017.

¹¹ Cf. <http://escolasempartido.org/artigos/173-a-doutrinacao-ideologica-nas-escolas>, consultado em 13 jul. 2017.

Santa Catarina) tornou-se simbólica por conta da judicialização de um processo de orientação de pesquisa acadêmica¹².

2. A direita não apenas caminha a passos largos no processo de punição e de vigilância das pessoas, censurando formas de pensar e de comportamento social. Mas, também, atenta contra os direitos coletivos dos trabalhadores ao efetivar o corte de verbas públicas, com a promulgação do que ficou conhecida como a PEC “que congelará os gastos por 20 anos”,¹³ impondo a lei das Terceirizações¹⁴ e a Reforma Trabalhista¹⁵. Além de planejar o desmantelamento da aposentadoria pública¹⁶.

Em encadeamento a esta ideia, os nascidos pós anos 1990, “filhos da Globalização”, vivenciam um rompimento entre gerações que se faz sequenciado pelo rompimento de regras e condições de trabalho (TELLES, 2006), o que conformam novas experiências de exploração da juventude trabalhadora.

Tais dimensões reificam o “neoliberalismo” no país, que, novamente, se inspira em antigas receitas de opressão social e dominação econômica. Para as quais faz uso um grande exército de força de trabalho sobressalente,¹⁷ tal como demonstrado pelos índices de desemprego que atinge e atingirá, nos próximos anos, milhares de estudantes de escolas públicas brasileiras.

O governo de Margareth Thatcher, na Inglaterra do início dos anos 1980 (THOMPSON, 2009), torna-se novamente modelo para outro governo neoliberal no Brasil.

Entre 1979 e 1994, 4 milhões de empregos foram perdidos entre os operários ingleses. Em 1991, havia mais pessoas traba-

¹² Cf. <http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2017/04/marlene-de-faverime-incomoda-saber-que-outra-mulher-toma-atitudes-tao-conservadoras-9772166.html>, consultado em 15 jul. 2017.

¹³ Cf. <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/senado-promulga-emenda-constitucional-que-congela-gastos-da-uniao-nos-proximos-anos/>, consultado em 25 jul. 2017.

¹⁴ Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm, consultado em 25/07/2017.

¹⁵ Cf. <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/07/11/aprovada-a-reforma-trabalhista>, consultado em 25 jul. 2017.

¹⁶ Cf. <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2017/04/entenda-as-principais-mudancas-na-reforma-da-previdencia>, consultado em 25/07/2017.

¹⁷ O desemprego atingiu quase 14 milhões de brasileiros em julho de 2017, cf. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pme-met2.shtm>, consultado em 31 jul. 2017.

lhando empregos precários [1,3 milhões] do que em indústrias ou em ocupações mais rendosas (BEYNON, 1994).

Alan Budd, assessor de Mrs. Thatcher, deixou claro [nos anos 90, em uma entrevista a uma rede de TV Inglesa] que, por trás dessas iniciativas, havia uma estratégia política muito séria. Falando a respeito das ações governamentais durante a década de 80, ele afirmou o seguinte: "aumentar o desemprego foi uma maneira muito conveniente de reduzir a força da classe operária (...) o que se procurou forjar - para falar numa linguagem marxista - foi uma crise no capitalismo, que repôs o exército industrial de reserva e permitiu aos capitalistas a obtenção de grandes lucros daí por diante." (BEYNON, 1994, p.10)

Tomando partido do governo Thatcher, significativa parcela da classe média inglesa, pedia o fim das relações de classe e a total subordinação dos trabalhadores menos remunerados e dos serviços públicos ao poder político instituído (THOMPSON, 2009).

No Brasil, o "movimento político" "Brasil Livre"¹⁸, que se opôs à permanência de Dilma Rousseff na Presidência da República, agora prega abertamente a cobrança de mensalidades nas Universidades Públicas¹⁹. Tal postura, francamente aberta à ampliação da iniciativa e dos lucros privados, se concretizada, distanciará os filhos de trabalhadores do ensino público superior e ampliará as desigualdades sociais que ora se expandem.

Além disso, atitudes como essas alargam a ideologia na qual, no Brasil,

Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os faceados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social. Ambos passam a ser considerados variáveis dependentes de um conjunto de opções individuais através das quais as pessoas jogam dia a dia seu destino, como num jogo de baccarat. Se a maioria dos indivíduos é responsável

¹⁸ Cf. <http://mbl.org.br/>, consultado em 31 jul. 2017.

¹⁹ Cf. <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/mbl-lanca-campanha-por-cobranca-de-mensalidade-em-universidades-publicas/>, consultado em 31 jul. 2017

por um destino não muito gratificante é porque não souberam reconhecer as vantagens que oferecem o mérito e o esforço individuais através dos quais se triunfa na vida. É preciso competir, e uma sociedade moderna é aquela na qual só os melhores triunfam. Dito de maneira simples: a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento; os professores trabalham pouco e não se atualizam, são preguiçosos; os alunos fingem que estudam quando, na realidade, perdem tempo, etc (GENTILI, 1996, pp. 22-23).

Relacionadas abstratamente à “meritocracia”, ou à política de concorrência no mercado de trabalho, formulada no contexto no qual as desigualdades não são consideradas (TELLES, 2006), as ações desinibidas da direita têm “sido realizadas a partir do ponto de vista das expectativas, autoimagem e apologias de uma classe dominante”, que se equilibra no poder a partir de atos obscuros e de ampla divulgação da “propaganda dos vencedores” (MERRILL, 2014, p. 421).

Assim, pois, educadores e pesquisadores, neste momento, precisam “recuperar uma história alternativa”, reconstrutora das ações e das utopias transformadoras do presente. Fazer isso “supõe, muitas vezes, envolver-se em polêmica com uma ideologia estabelecida” (MERRILL, 2014, p. 421), no caso: postas no documento “Uma Ponte para o Futuro”, de 29 de outubro de 2015.²⁰

3. A Escola, neste aspecto, deve contribuir para a criação de espaços democráticos, abrindo-se a “diferentes mundos de experiências, no qual as ideias [sejam] trazidas para a prova da vida” (THOMPSON, 2002, 45) e “a crítica da vida” seja aplicada sobre “o trabalho ou assunto que está sendo estudado” (THOMPSON, 2002, p.43).

Para tanto, os que se colocam contra o golpe de 16 devem reencontrar (e assumir) a importância do ensino público em seus diversos níveis. Pois, nesses ambientes se interpõem forças alternativas ao que está se configurando contra a juventude e os trabalhadores. Nas Escolas encontram-se “novos” sujeitos: estudantes que se puseram contra a Reforma do Ensino Médio e contra o anteprojeto “Escola Sem Partido”, através de ocupações das mesmas.

²⁰ Cf. http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf, consultado em 01 ago. 2017.

Esses sujeitos vocalizam novos indícios de pressão pela reconquista de direitos advindos “de baixo para cima”. As Escolas e seus sujeitos não podem *per si* virar o jogo do social, porém, neste momento fornecem ricas lições sobre solidariedades, preocupação com o bem comum, respeito ao coletivo, prezo pela democracia, entre outros (DE SORDI, MORAIS, 2016).

Os atores que nelas atuam têm potencial político para transformar as relações de poder e quebrar antagonismos internos que comumente contrapõem professores e alunos.

Assim, poderão também inspirar e apoiar laços mais ampliados da dinâmica social, a tal ponto que se faça valer as palavras de ordem antes referidas. Pois, o contexto clama por um processo histórico no qual estejam professores, pais, discentes, movimentos sociais, ativistas, membros do clero progressista, pesquisadores, coletivos e outros: “Todos Juntos!”.

Referências.

BEAUD, S.; PIALOUX, M. **Retorno à condição operária**: investigação em fábricas da Peugeot na França. São Paulo, Boitempo, 2009. BÉGAUDEAU, F. Entre os muros da escola. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BEYNON, H. “A destruição da classe operária inglesa?” in **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 27, p. 5-17, 1995.

DE SORDI, D.; MORAIS, S. P. “Os estudantes ainda estão famintos!”: ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. Religación. **Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, 2, Junio, p. 25-43, 2016.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. (Org.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perda no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, Distrito Federal. CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996. p. 9-49.

LAMRANI, S. **Imigração na França**: da retórica xenófoba à realidade dos números.

<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/opiniao/22276/imigracao+>

[na+franca+da+retorica+xenofoba+a+realidade+dos+numeros+.shtml](#), consultado em 20 jun. 2017.

MERRIL, M. Uma entrevista com E. P. Thompson (1976). In: **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia (Número Especial): 417-445, 2014.

PORTELLI, A. "A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais". **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

REIS, R. R.. Políticas de nacionalidade e políticas de imigração na França. **Rev. Bras. Ciências Sociais [online]**. 1999, vol.14, n.39, pp.118-138.

TELLES, V. da S. Mutações do trabalho e experiência urbana. Tempo Social. **Revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 173-195, jul. 2006.

THOMPSON, E. P. Senhor, escrevendo à luz de vela. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 11, n. 29, p. 7-14, jul./dez. 2009.

_____. E. P. Educação e experiência. 1968. In: _____. **Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Tradução de Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

_____. In: Negro, A. L. S. Silva (Org). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, Editora da Unicamp, 2001.

SANTOS, G. de S. **A importância da atenção na relação professor-aluno no contexto Tecnocientífico**. 2102. Tese (Doutorado em Educação), 199f. Universidade Estadual de São Paulo, Marília, São Paulo, 2012.

SILVA, T.M.T.; RIBEIRO, H. M.; CAMPOS, F.R. Entre os muros da escola: Possibilidades para rever as noções de disciplina e avaliação. **Revista Anagrama**. USP, São Paulo, ano 3, ed. 3, 2010, pp.1-10.

THOREAU, H. D. **A desobediência civil**. Tradução: Sérgio Karam. Porto Alegre: L&PM,1997.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 87-93, 1979.

VASSOLER, F. R, **Estudar, vigiar e punir 'Entre os muros da escola'** (2013). In:

<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Cultura/Estudar-vigiar-e-punir-Entre-os-muros-da-escola-/39/27916>, consultado em 01/08/17.

VAZ, S. **Entre os Muros da Escola / Entre les Murs** (200). In:

<http://50anosdefilmes.com.br/2009/entre-os-muros-da-escola-entre-les-murs/>, consultado em 01/08/17.

ZUIN, V. G. Para além dos muros da escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30,

n. 109, p. 1245-1249, set./dez. 2009. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br> >. consultado em 23 jun 2017

A FOMENTAÇÃO DE MOVIMENTOS SOCIAIS AUTORITÁRIOS A PARTIR DO FILME “A ONDA”¹

Matheus Araujo
Lourenço Pablo Silva Ferreira
Douglas Gonsalves Fávero

Introdução

Pelos seus significativos impactos na sociedade, a construção de movimentos coletivos é objeto de estudo de extrema relevância para a compreensão da mesma. Para tanto, é preciso analisar os aspectos que compõem tais coletivos sociais, desde suas lideranças até a base de seus membros, passando pelas condições que engendram a permanência dos mesmos dentro desses movimentos.

Este estudo é um esforço coletivo fruto de debates realizados pelo Projeto de Extensão Formação Política pela Sétima Arte sobre o filme “A Onda” (*Die Welle*). O longa-metragem é uma produção alemã de 2008, inspirada em um experimento social – A Terceira Onda – realizado por um professor de história na Califórnia em 1967. A experiência em questão foi proposta para demonstrar como sociedades democráticas não estão livres de atrações pelo fascismo. O filme acontece durante um curso de uma semana sobre autoritarismo, em que, após ser questionado sobre a não possibilidade de um regime autoritário subsequente à experiência nazista alemã, o professor propõe uma simulação de um movimento autoritário que toma proporções gigantescas, chegando a fugir de seu controle pedagógico e terminando de maneira trágica.

¹ Este texto é uma reformulação de um artigo produzido para o II Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI, realizado na Universidade Federal de Uberlândia em setembro 2015. Na ocasião, o texto foi fruto do projeto Formação Política pela Sétima Arte, realizado pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES). O projeto consistia em discussões críticas sobre a temas da atualidade suscitadas a partir do cinema. Dessa forma, os membros do GPTES assistiam e debatiam ao filme previamente escolhido para, em sequência, organizar uma exposição pública do filme, seguida de uma explanação e debate sobre o tema a partir do filme. Nesta versão, além dos ajustes formais, suprimimos uma discussão sobre autogestão e formação humana, mantendo a essência da discussão realizada anteriormente sobre os movimentos autoritários.

O presente trabalho busca analisar a formação de grupos autoritários, seja movimentos sociais ou, de maneira mais ampla, de regimes autocráticos, passando pelas condições que possibilitam o surgimento e a consolidação de tais grupos, pela dimensão ideológica manifesta nas ações, formas de ser e de conceber o mundo e pela relação que tais grupos exercem com as lideranças que emergem em tais processos.

1 - A Construção de Movimentos Autoritários

Os movimentos totalitários surgem com o pressuposto de criar uma forma de governo que rompa totalmente com a anteriormente existente. A idealização desse regime se dá por meio de uma aniquilação de todos os tipos de tradições legais, políticas e sociais presentes na região onde é implantada, a completa dominação exercida pelo poder totalitário almeja extinguir a individualidade do ser humano por meio da destruição das relações mantidas pelos cidadãos (SAKAMOTO, 2012).

Ao refletirmos sobre grupos totalitários, além de analisarmos as formas que tais grupos atuam na sociedade e os resultados de suas atitudes para com seus membros e com aqueles que não são, deve-se analisar como esses grupos são construídos, ou seja, qual o fator que culmina na criação e na perpetuação de tais grupos? Sem dúvidas, é perceptível que, em regimes com as características totalitárias, um dos sentimentos mais fortes que circunda a criação desses movimentos, senão o mais forte, é a insatisfação de seus membros para com determinado aspecto, seja o momento em que a sociedade como um todo se encontra, seja uma insatisfação de cunho íntimo.

Como nos aponta Arendt (2013, p. 365):

Essa massa de homens insatisfeitos e desesperados aumentou rapidamente na Alemanha e na Áustria após a Primeira Guerra Mundial, quando a inflação e o desemprego agravaram as consequências desastrosas da derrota militar, despontou em todos os Estados sucessórios e apoiou os movimentos extremistas da França e da Itália desde a Segunda Guerra Mundial.

A insatisfação pode ser vista como dissonância cognitiva. As pessoas encontram-se em determinado estágio, o qual não lhes a-

grada, e almejam superá-lo. Conforme a dissonância torna-se maior, mais tentado o indivíduo está a mudar de situação e atingir o estágio desejado – mais propensas as pessoas estão para aderirem a um movimento totalitário. Tal argumento é justificado por Festinger (1979) propondo que o ser humano, ao deparar-se com conflitos, busca modificar suas atitudes para, assim, minimizar a dissonância.

Dessa forma, tem-se um ambiente propício ao surgimento de um movimento totalitário. Mas só a existência da insatisfação não é suficiente para a consolidação do movimento, é preciso ainda diversos fatores como: a capacidade de exercer liderança, a persuasão por meio da oratória, a determinação de um objetivo que seja comum a todos, a adoção de comportamentos padrões, a construção de uma nomenclatura para o movimento, a estipulação de regras, a utilização eficiente dos recursos de comunicação e a própria vontade de se criar determinado movimento social. Sakamoto (2012) também aponta algumas dessas condições que contribuíram para a instauração dos regimes totalitários do século XX, como a industrialização contemporânea que levou a uma expansão da presença das massas em questões políticas; a insegurança com relação a fatores internacionais derivados da I Guerra Mundial e o grande crescimento tecnológico nos mais diversos sentidos.

Sendo a insatisfação o estopim que, adjunto dos aspectos supracitados, conduz a um movimento totalitário, é considerável averiguar a questão dos objetivos em comum que devem permear cada membro do movimento, pois, se a insatisfação é o fator gerador do movimento, o objetivo em comum é o que mantém a existência do mesmo. Nesse sentido, um grupo não é apenas uma junção de indivíduos. Para falarmos em coletivo é necessário que haja um reconhecimento, objetivos e interesses em comum, conscientes ou não. Mesmo em coletividades mais amplas, como formações sociais, há características, interesses e inter-relações que conferem uma unidade entre os indivíduos (MAKARENKO, 2005²).

² Importante ressaltar que Makarenko (2005) não analisa ou formula suas proposições sobre coletividade a partir de experiências fascistas ou totalitárias. Pelo contrário, o autor viveu e dirigiu uma colônia de jovens infratores no período revolucionária da Rússia (1917-1925), em que todas suas formulações foram concebidas a partir de experiências autogestionadas em uma perspectiva emancipatória. Entretanto, suas formulações ajudam-nos a compreender as condições e elementos que possibilitam qualquer coletividade humana se desenvolver.

O objetivo em comum acaba atuando com o principal elemento de sustentação do grupo, enquanto seus membros estiverem envolvidos por esse ideal, e veridicamente acreditarem nele, o grupo permanece unido e consegue superar eventuais intempéries. No entanto, quando tal objetivo não é aceito por todos os membros, o movimento tende ao fracasso, pois o conflito de interesses cria uma instabilidade. Por este fator, muitas vezes a minoria dentro de um grupo que tem um pensamento divergente do comum a todos acaba sendo eliminada. Em outros casos, se esse objetivo divergente parte da liderança do grupo, dois fatos podem acontecer: a liderança ser destituída ou então, pelo meio da retórica e do poder atribuído a tal líder, este consegue introjetar seus objetivos dentro dos outros membros do grupo suplantando os objetivos individuais.

No longa-metragem “A Onda”, essas duas características de regimes totalitários, insatisfação e objetivos, ficam bem explícitos. No decorrer do filme, a insatisfação é apresentada em diversos momentos e de formas e graus distintos. Seja com a família que perde seu papel acolhedor e afetivo que veio sendo construído ao longo dos anos ou então com uma forma de governo ineficaz que acaba deixando de cumprir seu papel solucionador e preventivo de problemas. Cada personagem adere ao movimento por possuir uma insatisfação própria e veem na Onda, sugestivo nome do movimento, a forma de sair, ou ao menos tentar, desta realidade na qual se encontram.

A partir de um vazio existente entre os jovens, da falta de um sentido, de perspectivas, há uma receptividade para o grupo, pelo simples fato de pertencer de maneira significativa a uma coletividade. Os exercícios feitos em sala de aula a partir da referência de um líder em falar em pé, com frases curtas e uma precipitação de ideias para a construção desse coletivo, cria um forte reconhecimento dos indivíduos entre o grupo, materializando-se na presença de um inimigo comum³: a turma do curso de anarquismo. Ade-

³ O inimigo comum é uma referência central dentro dos regimes totalitários, muito bem explorado pelo filme. Conforme Hobsbawm (1995, p. 122-123): “o cimento comum desses movimentos era o ressentimento de homens comuns contra uma sociedade que os esmagava entre a grande empresa, de um lado, e os crescentes movimentos de trabalhistas, do outro.”. Dessa forma, podemos perceber essa questão tanto na Itália de Mussolini, combatendo o movimento democrático, liberal e comunista, quanto na Alemanha de Hitler, cujos alvos ampliavam-se para os judeus. Nesse sentido, em ambos os países (talvez mais na Itália) a ascensão do fascismo vai de encontro ao refluxo do movimento dos trabalhadores pós a onda

mais, o filme trabalha três elementos que acabam consolidando como os pilares da coletividade, sendo eles: o poder pela disciplina, o poder pela coletividade e o poder pela ação.

Todo grupo passa por um processo de constituição, iniciando por uma identificação entre os indivíduos, geralmente a partir de contradições em comum. Após isso, vão-se criando objetivos em comum que se materializam em ações, e assim o grupo vai, aos poucos, tomando consciência de si, de suas ações e se autodisciplinando, constituindo as três dimensões de poder trabalhadas pelo filme. Este movimento não é linear, mas em espiral, com idas e vindas, avanços e retrocessos, saltos e recuos. A unidade destas dimensões de uma coletividade consiste necessariamente em movimento, que é a condição de vida de qualquer grupo, enquanto que a estática é a sua morte, não existindo coletivos que nada fazem (MAKARENKO, 2005).

Além do objetivo comum, a busca pela eliminação da dissonância (FESTINGER, 1979) é clara em todos os membros que permanecem no grupo até seu momento final. Estes demonstram uma insatisfação com o fator de comunidade, ou seja, antes do movimento tais indivíduos não se sentiam parte de algo, eles se viam isolados e carentes da sensação de pertencimento a algo e, com a formação da Onda, essa insatisfação começa a ser desconstruída dando lugar a óbvia sensação de fazer parte de algo maior que efetivamente causaria algum impacto. E também, pertencendo ao movimento, chega-se ao ponto da valorização do indivíduo por parte dos demais. Cada um, então, passa a ser valorizado pelo todo e passa a contribuir para a valorização dos outros membros do grupo.

2 - Coletividade e Consciência

O filme “A Onda” também suscita reflexões sobre ações coletivas e movimentos sociais, desde as suas formações até os impactos na sociedade, sejam eles com caráter autoritário ou emancipatório. As ações coletivas podem ter resultados inimagináveis até mesmo pelos seus membros. Temos exemplos na história em que grupos relativamente pequenos conseguem alterar as estruturas da

de situações revolucionárias inauguradas pela I Guerra Mundial e pela Revolução Bolchevique em 1917 (MAESTRI; CANDREVA, 2007).

sociedade assumindo seu controle, como os *facios* na Itália, os *nazis*, na Alemanha ou mesmo com movimentos emancipatórios, como o Movimento 26 de Julho em Cuba e os Bolcheviques na Rússia, este culminando, posteriormente, em um regime totalitário – o stalinismo.

Para compreender as ações desses grupos necessariamente é preciso passar pela questão ideológica. A ideologia consiste em uma concepção de mundo, porém não de forma individual, mas como uma visão de classe, social e histórica. Na sociedade dividida em classes sociais os valores, costumes, crenças e ideias hegemônicas são sempre a visão de mundo da classe que é dominante (MARX; ENGELS, 2009). Isto não quer dizer que não existam outras concepções, mas sim que uma será hegemônica, apresentando-se como universal, mesmo sendo particular.

Essa visão de mundo, “uma ‘ideologia’”, compreendida como “o significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 2006, p. 98), é produto das relações materiais de produção e reprodução da vida social, construída socialmente nos indivíduos por diversas mediações. Não se trata apenas de ideias e valores, mas de certa forma de conceber a realidade, tornando-se uma crença, porém uma crença que vira norma de conduta, com uma sólida imperatividade de tradição e crença popular, que orienta ações e reflexões (GRAMSCI, 2006, p. 118).

Sendo assim, qualquer grupo terá, de maneira coletiva, uma visão de mundo, consciente ou não. Suas práticas, suas formas de se organizar e as relações entre os indivíduos que o compõem sempre estarão de maneira mais estreita ou não, explícita ou não, relacionada a uma concepção social, a uma ideologia, a uma classe. Portanto, haverá grupos que legitimam toda uma ordem das coisas coexistindo, e muitas vezes em conflito, com grupos que buscam outras formas de organização social. Mesmo nesta polarização, existe uma grande diversidade de perspectivas, formas de ser e de atuar, porém, em última instância, encontram-se nestes dois polos.

Esta questão ideológica permeará todas as dimensões dos grupos e coletivos, estando em estreita relação com seus objetivos e intencionalidades. Um grupo só existe enquanto grupo a partir de questões que unificam a diversidade de seus indivíduos, estando os objetivos e a intencionalidade entre estas questões. Podemos trazer

diversos exemplos de coletivos com objetivos diferentes e sua questão ideológica. Um grupo religioso terá seus objetivos, uma escola, grupos de amigos, movimentos sociais, partidos políticos, entre outros, também terão. Dependendo da perspectiva ideológica e de seus objetivos, os grupos terão formas de ser e de agir diferentes, dimensões mais ou menos complexas. Essas, não dizem respeito apenas ao seu tamanho e número de indivíduos, mas também pela sua inserção social. Para exemplificar, grupos relativamente pequenos de pessoas podem tomar proporções gigantescas, tanto de crescimento quanto de impacto social, como exemplo a experiência fascista na Itália e nazista na Alemanha.

No filme, esse elemento ideológico está presente desde o início, pois se forma uma coletividade para exemplificar na prática a construção de um regime autoritário. Com o desenvolver do coletivo, tal dimensão parece desaparecer, mas é possível identificá-la em momentos no qual o grupo passa a se achar superior, sobretudo, à turma do curso de anarquismo. Entretanto, é somente no fim do filme – com a autocrítica do professor e a tentativa de acabar com a Onda – que este elemento volta a se escancarar, fazendo com que os próprios membros tomem consciência do processo que estava em curso.

Nesse sentido, a consciência que o grupo tem de si mesmo, de suas ações e das relações sociais em que está inserido é outra dimensão importante de ser analisada. Uma família, por exemplo, na grande maioria das vezes, não tem a dimensão de seu papel social e de sua relação, enquanto coletivo, com a sociedade como um todo. Olhando em uma perspectiva maior: empresas com seus anseios individuais para aumentar o lucro, levam, na totalidade social, a uma tendência da queda do mesmo, gerando crises no sistema capitalista (MARX, 2017b). Enfim, parafraseando Jesus Cristo, “Pai, perdoa-lhes, porque não sabem o que fazem”. Não sabem, mas fazem⁴! Por outro lado, um grupo pode ter plena consciência⁵ da

⁴ Esta dimensão é explorada por Marx na exposição do fetiche da mercadoria, em que os homens, ao levarem o produto do trabalho para serem trocados no mercado, acabam, mesmo que de forma inconsciente, produzindo uma inversão das relações sociais, na qual a relação entre os produtores assume a forma de relação entre os produtos do trabalho. Nesse sentido: “os homens não relacionam entre si seus produtos do trabalho como valores por considerarem essas coisas meros invólucros materiais de trabalho humano de mesmo tipo. Ao contrário. Porque equiparam entre si seus produtos de diferentes tipos na troca, como valores, eles equiparam entre si seus diferentes trabalhos como trabalho humano.

sua ação social, como em alguns movimentos sociais e partidos políticos (tanto de esquerda quanto de direita).

No caso de “A Onda”, a constituição da coletividade se deu de maneira curta e muito intensa, sendo que grande parte, senão a maioria dos indivíduos, não tinha consciência da coletividade e das relações sociais que estavam estabelecendo, assim como dos impactos de suas ações. O professor, porém, conduziu, de certa maneira, conscientemente o processo, chegando a proporções inesperadas até mesmo para ele, que, em certos momentos, chega a perder o controle e se envolver no processo ideológico. Compreender o papel do professor como condutor consciente do processo remete-nos ao papel dos líderes em grupos sociais, sobretudo totalitários e a relação que eles estabelecem com o movimento como um todo.

3 - Liderança

A figura central das autocracias salta aos olhos, independente do regime. Para além de um líder, a autoridade totalitária é uma figura composta pela condensação da ideologia do movimento e é, ao menos representativamente, a grande responsável pelo controle de seus integrantes, mantendo-os alinhados e limitados aos seus objetivos. Além disto, o tirano é seguramente idolatrado por seus seguidores, afinal, é a representação máxima do poder que os une. Todavia, tamanhas competências são inexistentes em vista da impossibilidade de real controle em um movimento social de massa. Segundo Arendt (2013, p. 414):

Uma escala de comando hierarquicamente organizada significa que o poder do comandante depende de todo o sistema hierárquico dentro do qual atua. Toda hierarquia, por mais

Eles não sabem disso, mas o fazem. Pois na testa do valor não vai escrito o que ele é.” (MARX, 2017a, p. 149).

⁵ Para Vázquez (2007), existem duas formas de consciência que atuam sobre uma ação. A primeira é a “consciência prática”, um processo de projeção de finalidades que se materializa, mediada por instrumentos, presente em qualquer forma de ação, ou práxis, uma teleologia. A segunda é a chamada “consciência da práxis”, em que o indivíduo ou o grupo possui em maior ou menor grau uma consciência e clareza do processo da ação, compreendendo os impactos e resultados dela na totalidade social. Essa segunda forma de consciência, para Vázquez, é encontrada, sobretudo, nas práxis revolucionárias, tendo como objetivo final a superação de uma forma de organização social.

autoritária que seja o seu funcionamento, e toda escala de comando, por mais arbitrário e ditatorial que seja o conteúdo das ordens, tende a estabilizar-se e constituiria um obstáculo ao poder total do líder de um movimento totalitário. Na linguagem dos nazistas, é o "desejo do Führer", dinâmico e sempre em movimento – e não as suas ordens, expressão que poderia indicar uma autoridade fixa e circunscrita –, que é a "lei suprema" num Estado totalitário. O caráter totalitário do princípio de liderança advém unicamente da posição em que o movimento totalitário, graças à sua peculiar organização, coloca o líder, ou seja, da importância funcional do líder para o movimento. Comprova essa asserção o fato de que, tanto no caso de Hitler como no de Stálin, o verdadeiro princípio de liderança só se cristalizou lentamente, em paralelo com a gradual "totalitarização" do movimento.

Assim, autocracia não se baseia em um líder, mas na identificação entre os membros que compõe o movimento social, ainda que também com o comandante. De acordo com Arendt (2013), tanto o nazismo quanto o stalinismo, tão surpreendentes em seus métodos de domínio e engenhosos em suas formas de organização, na verdade jamais prepararam uma doutrina nova, nunca inventaram uma ideologia que já não fosse popular. Isto é, não são os carismáticos líderes que convencem, mas o discurso comum que não necessita convencer por já ter ideias disseminadas. Ademais, a autora reforça que o real objetivo da propaganda totalitária não é a persuasão, mas a organização e, para tanto, a originalidade do conteúdo ideológico é considerada uma dificuldade desnecessária.

Dessa maneira, o descontentamento individual que é reconhecido no descontentamento do outro e, por conseguinte, na causa do grupo, também se firma na necessidade de pertencimento dos sujeitos. O infortúnio desta união ocorre na conclusão dos membros passivos e insatisfeitos que, para além do poder da comunidade, são cooptados pela figura de liderança forte, que reflete o poder da ação e implica no poder da disciplina severa. No entanto, embora o movimento social se sobressaia através do líder, novamente, ele se inicia e possui, de fato, relevância, através da totalidade de seus participantes. Em outras palavras, o próprio movimento é que explica o líder.

O longa-metragem “A Onda” ilustra bem esta incoerência do totalitarismo. Desafiando provocativamente a dita impossível ideia de reerguer um movimento autocrático na Alemanha, um pro-

fessor decide implantar um projeto educacional, propondo um experimento social que emula as condições de um regimento ditatorial. No desenrolar do enredo, à medida que os alunos se envolvem com a Onda esclarece-se a independência e a sua real força, a despeito de seu líder. Exemplos podem ser tomados por todo filme, como nas diversas ações desligadas das indicações do orientador ou a propagação da Onda por toda a cidade.

Outro elemento que trabalha o descontrole do movimento em relação ao líder é o teatro, pensando este não de forma restrita à presença de uma peça no filme, na qual se refletem características totalitárias, mas relacionado ao seu valor simbólico na obra. A Onda era apenas uma experiência e, dessa forma, totalmente controlada, limitada a um ambiente isolado e de curta duração, isto é, apenas uma simulação. No entanto, esta “encenação” confunde-se com a realidade atingindo proporções inesperadas. Cabe ressaltar, como explica Hobsbawm (1995, p. 121), que essa dimensão do teatro é típica de regimes fascistas:

A grande diferença entre a direita fascista e não fascista era que o fascismo existia mobilizando massas de baixo para cima [...]. O fascismo rejubilava-se na mobilização das massas, e mantinha-a simbolicamente na forma de teatro público – os comícios de Nuremberg, as massas na piazza Venezia assistindo os gestos de Mussolini lá em cima na sacada – mesmo quando chegava ao poder.

Ao final do filme, a encenação é retomada quando o professor volta a interpretar o ditador, dizendo ainda estar de acordo com a Onda e sugerir aos estudantes que punam um membro revoltoso. Porém, há a interrupção da encenação em que o professor revela sua verdade e finda a Onda. Com isso, vários membros se revoltam com sua atitude, dizendo que o movimento não deveria estar restrito àquela experiência, aquele teatro, confrontando sua autoridade com a magnitude do movimento como entidade própria. Todavia, em face das graves possíveis consequências de uma punição em uma ditadura, eles são convencidos e abandonam a Onda. Apenas um jovem extremista se rebela e traduz o falso controle total da autoridade totalitária por meio, ironicamente, de uma tragédia.

Por fim e ainda passível da relação com o teatro, a obra versa também sobre a crença em um falso poder pela própria auto-

ridade. Apesar de inicialmente tratar sua posição como prática educacional, uma mera representação de um tirano, o professor se corrompe pelo poder, deixando de simplesmente interpretar, e passa a exercer a autoridade cega. O já comentado fim de “A Onda” esclarece sua errônea confiança em seus poderes.

Considerações Finais

O debate fílmico e posteriormente a escrita do artigo foram desenvolvidos com o propósito de analisar a formação dos movimentos sociais autoritários. Com base no conteúdo debatido, tanto entre o grupo organizador do evento, quanto na sessão de exibição, permearam às discussões reflexões como: as condições para a erupção desses movimentos, sua repercussão social, seus fundamentos ideológicos, e os mecanismos de sua perpetuação. Através da compilação de tais percepções e a devida fundamentação teórica, originou-se o presente texto.

Em suma, o estudo permitiu as seguintes pontuações: os movimentos totalitários surgem de um momento de insatisfação – o objetivo em comum e individual alinhados são o que permitem a perpetuação do grupo. Todo grupo apresenta uma dimensão ideológica e nem sempre o grupo tem consciência das relações que estabelecem com a totalidade social e do resultado de suas ações na sociedade. A representação do poder máximo na figura de um líder é questionável até mesmo em movimentos autocráticos, destituindo do comandante o crédito pela mobilização e controle da coletividade nesses movimentos.

Compreender as condições que tais manifestações totalitárias apareceram e todo o processo de sua constituição e intervenção social pode contribuir para confrontar novas possibilidades de manifestações. Da mesma forma que no filme foi questionado a possibilidade de um regime totalitário e, comprovado pela própria experimentação das possibilidades concretas, vemos no Brasil e outras partes do mundo grupos totalitários e conservadores reaparecendo à cena, o que merece trazer à tona tais debates.

Os regimes totalitários emergiram e conseguiram, mais na Alemanha que na Itália, dar respostas para a crise da sociabilidade do capital posta. A grande diferença é que a torna ameaçadora é sua característica de mobilização de massas por baixo, impondo pela força e pela violência uma concepção de mundo, geralmente

conservadora. Nesse sentido, em momentos de crise, é comum que tais manifestações sociais eclodam, não sendo impossível que ganhem força e gerem novos regimes totalitários como os existentes no breve século XX.

Referências

A ONDA (DIE WELLE). Direção: Dennis Gansel. Produção: Christian Becker. Alemanha: Rat Pack Filmproduktion, 2008.

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CADERNOS ITERRA. **Método Pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro**. Veranópolis: ano IV, n. 9, 2003.

FESTINGER, Leon. **Teoria da Dissonância Cognitiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 4 ed. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. 2 ed. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra: a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAESTRI, Mario; CANDREVA, Luigi. **Antonio Gramsci: vida e obra de um comunista revolucionário**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MAKARENKO, Anton Semionovich. **Poema pedagógico**. Tradução Tatiana Belinky. São Paulo: Editora 34, 2005, v. único.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

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

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro III - O processo global da produção capitalista. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017b.

SAKAMOTO, Bernardo Alfredo Mayta. Platão como origem do totalitarismo. **Pesquisa em Foco**: Educação e Filosofia, [s.l.], v. 5, n. 5, mar. 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular

“OS DELÍRIOS DE CONSUMO DE BECKY BLOOM”

Lorraine Possamai Salvador Azevedo

No filme “Os delírios de consumo de Becky Bloom”, Becky, uma jovem que adora fazer compras de roupas, calçados e acessórios, sonha em trabalhar numa revista de moda. Ela é uma compradora compulsiva e está em apuros por conta das dívidas que fez comprando muitos desses produtos. Curiosamente ela consegue trabalhar escrevendo artigos para uma revista de finanças sobre o feitiço que as mercadorias exercem sobre os compradores, afinal, nesse quesito, tem bastante experiência. Durante toda a trama um cobrador a persegue para que ela pague sua dívida.

Por que as pessoas se tornam compulsivas como Becky Bloom? Por que, mesmo não podendo pagar por produtos, as pessoas apresentam esse comportamento de compra repetidas vezes, mesmo não “precisando” dos produtos que adquire?

Nós nos tornamos seres humanos por meio do trabalho, ou seja, na nossa interação com a natureza realizamos trabalho, que é essa atividade de transformação do ambiente natural em objetos, produtos, bens que suprem nossas necessidades. Enquanto modificamos a natureza, construindo objetos dos quais faremos uso, construímos relações sociais e construímos a nós mesmos, nossos conhecimentos, pensamentos, sentimentos. Construímos sociedade e regras para seu funcionamento.

No capitalismo, não se produz bens para suprir as necessidades da humanidade, mas para a acumulação do capital nas mãos dos detentores dos meios de produção. Essa sociedade se organizou para a produção em larga escala de mercadorias. Mercadorias não são artigos que a humanidade precisa, embora possam ter essa característica, mas são artigos que podem ser trocados por dinheiro. A lógica não é a produção da vida da humanidade, mas a produção da riqueza para que fique concentrada nas mãos de poucas pessoas.

A riqueza é produzida por muitos trabalhadores, que recebem apenas uma pequena parcela sobre o que produziram. A maior parte do valor produzido pelos trabalhadores é apropriada pelos proprietários dos meios de produção. Para que continuem se apropriando mais e mais da riqueza produzida, precisam manter essa

forma de organização da produção, onde há expropriação/exploração sobre os que produzem e não se apropriam do valor produzido. Para que esse valor produzido se realize, ou seja, se converta em dinheiro, é preciso que as mercadorias sejam vendidas. Aí entra o consumidor. Se não há consumidor, não há como realizar o valor da mercadoria produzida.

Cada um de nós, desde o nascimento, é influenciado por essa sociedade, por seus valores, pelas suas regras, pelo que nos diz sobre o que e como devemos ser, pensar, agir e sentir. Lembrando que nós construímos essa sociedade e esse modo de produção da vida, onde há a exploração do trabalho de muitos e a apropriação por poucos. Construir essa forma de organização social, essa forma de produção da vida, essa forma de distribuição dos bens produzidos, é um processo histórico.

Nós todos, os que vieram antes de nós, os que estão aqui agora e os que virão depois, somos agentes dessa história, estamos construindo essa sociedade à medida que vivemos. Nós nascemos seres naturais e, pela socialização, ou seja, a transmissão do que e como devemos ser, pensar, agir e sentir é que nos apropriamos, em maior ou menor medida, de tudo que foi produzido pela humanidade, de bens materiais a bens imateriais.

Quando abrimos os olhos nesse mundo é que começa a nossa produção enquanto humanos, as instituições (que são construções humanas também) vão nos encaminhar nesse processo de humanização. A família, os orfanatos, a escola, a empresa, a televisão, os livros, as revistas, as instituições religiosas vão transmitir suas expectativas em relação ao nosso comportamento e vão nos recompensar quando agirmos, pensarmos e sentirmos como estão nos dizendo que devemos ou vão nos punir quando fizermos diferente. Esses comportamentos prescritos fazem a manutenção dessa sociedade e desse modo de produzir a vida.

Voltemos à Becky. Apesar de ter pais parcimoniosos, Becky também convive com outras pessoas que a apresentam a esse mundo “colorido”, feliz, glamoroso, com cartões mágicos e uma relação com mercadorias diferente da relação que os pais apresentam. Ela aprende a querer essas mercadorias, a se sentir bonita e importante com essas mercadorias, a pensar sobre si mesma, sobre as outras pessoas baseada na aquisição ou não dessas mercadorias. As pessoas ensinam Becky a desempenhar esse papel de consumidora, pois são os outros que atribuem sentido à nossa ação.

No capitalismo, onde urge produzir cada vez mais e realizar essas mercadorias, muitas variações são permitidas ao indivíduo, cabelos diferentes, xampus variados, roupas diferentes, calçados diversos, bolsas, tinturas, maquiagens,... Tais variações não afetam o essencial para a manutenção dessa forma de produção da vida, pelo contrário, realizam o valor produzido pelo trabalho no processo produtivo. A forma como somos apresentados a essas expectativas de comportamento pelas pessoas à nossa volta, faz parecer que os papéis são necessários e naturais. Não fica claro que são construções e que têm um objetivo, no caso de Becky, que seja mesmo uma consumidora contumaz. Esse papel foi bem aprendido. Só não aprendeu durante a trama como ser uma pagadora fiel, afinal não basta consumir é preciso pagar pelas mercadorias. O proprietário dos meios de produção precisa realizar o valor produzido.

Esqueceu-se de dizer à Becky que o comportamento de consumidora contumaz exige recursos ilimitados e que, nesta sociedade, apenas pouquíssimos poderão mantê-lo conforme prescrevem as propagandas, os filmes, os livros, os jornais, as revistas, as histórias. Para manter essa vida, dizem-nos que devemos trabalhar. O que é um contrassenso, não é trabalhando que se chega a tais recursos, mas explorando o trabalho alheio. Não são os que trabalham mais ou mais duramente ou mais “dignamente” que acessarão a riqueza social. Muito pelo contrário, hoje esses trabalhadores acessam cada vez menos o que precisam para garantir sua sobrevivência, comprar produtos essenciais à sobrevivência não está garantido que dirá comprar produtos como vestimentas, calçados e acessórios de vestuário.

Tais produtos não fazem parte do rol de possibilidades do indivíduo que trabalha para produzir a vida dessa sociedade. Esqueceu-se de nos contar que somos capazes, enquanto humanidade, de produzirmos muitos bens diariamente, mas que esses bens não são produzidos para garantir a sobrevivência dessa mesma humanidade, para que sejam trocados, consumidos e convertidos em mais dinheiro para poucos.

Para os que trabalham e mal conseguem suprir suas necessidades de sobrevivência está muito clara a justificativa para trabalhar. É preciso tentar sobreviver. Não são esses os consumidores contumazes, “compulsivos”, esses nem possuem poder de compra.

Alguns outros conseguem trabalhar, suprir as necessidades de sobrevivência, e para essa classe, é preciso que haja outras ne-

cessidades, muitas outras necessidades, pois precisam continuar adquirindo as mercadorias produzidas pelos detentores dos meios de produção. Esses produtores precisam de várias Becky“s” Bloom“s”, mas que aprendam também sobre administração de finanças pessoais e que aprendam sobre a importância de ter um nome a zelar para que se tornem boas pagadoras.

Referências

BRITO, L. E. P. F. **A educação na reestruturação produtiva do capital:** um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2003-2008). 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1981. (Primeiros Passos; 39).

NETTO, J. P., BRAZ, M. **Economia política:** uma introdução crítica. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2011 – (Biblioteca básica de serviço social; v.1).

OS ESTADOS UNIDOS E O FOMENTO DA GUERRA NO MUNDO: UMA DISCUSSÃO SOBRE “O SENHOR DAS ARMAS”

Carlos Lucena

O filme “O Senhor das Armas” foi lançado no Brasil em 14 de outubro de 2005. Dirigido por Andrew Niccol e tendo nos papéis principais Nicolas Cage, Ethan Hawke e Jared Leto, esta produção realizada na França e nos Estados Unidos, relata a história de Yuri Orlov – interpretado por Nicolas Cage – um imigrante ucraniano radicado nos Estados Unidos desde a sua infância que se envolve de forma gradativa com o comércio ilegal de venda de armas no mercado internacional, especialmente na periferia do capitalismo.

A narrativa do filme é feita pelo próprio personagem em um tom inteligente e irônico. Ele desvenda o cenário de corrupção que envolve o comércio de armas no planeta em que o legal e o ilegal se confundem e estão interligados. Uma narração que desponta um personagem totalmente desprovido de qualquer culpa e muito menos afetado por questões de cunho ético e moral. O entendimento ao qual um vendedor não fabrica e nem usa uma mercadoria, apenas a vende independente de como serão ou não usadas.

A tese da neutralidade é destacada. A venda de armas é entendida como um processo natural na sociedade capitalista. Um espaço de negócios e lucros ocupado por diferentes atores dependendo do contexto histórico. A tese da expansibilidade incontrolável do capital acompanhada das nuances dos desdobramentos da tese da produção destrutiva tão bem demonstrado por Mészáros, obtém nesta produção uma exemplificação material dos perversos processos de troca na sociedade capitalista.

A comemoração do personagem com o fim da União Soviética através da Perestroika em 1986 é notória. Não porque estivesse preocupado com a predominância ou não do modo de produção socialista, mas sim pelo imenso estoque de armas dos países que a compunham que poderia ser comercializado de forma ilegal. A inversão histórica do sentido do caráter útil de uma mercadoria com o incremento do capitalismo é abordada.

A resignificação da mediação entre a humanidade e a natureza expressa na produção de coisas úteis e indispensáveis a sua sobrevivência é demonstrada com o incremento da produção armamentista. Em outras palavras, o armamento como mercadoria, cujo valor útil é medido por sua capacidade de troca, independente dos custos sociais para esse fim.

A preocupação do roteiro desta produção é recuperar todo o cenário produtivo da produção de armas, desde a fabricação de um projétil, seu manuseio, comércio, transporte e uso em máquinas de guerra. As guerras civis em alguns países africanos exemplificam esta afirmação. O resultado deste perverso processo se dá em uma triste cena à qual uma criança africana morre após ser atingida na cabeça por um projétil perdido em um desses conflitos.

O resultado do comércio ilegal de armas é demonstrado através da situação caótica nos países periféricos do capitalismo, quando são filmadas cenas em que são manuseadas por crianças controladas por lideranças políticas, cujas disputas em questão sequer têm compreensão. Crianças que sequer tem força para segurar os armamentos.

O filme explora questões no cenário mundializado do capital expressas em processos de corrupção que transcende a fronteira de um país. Ali são apresentados elementos que permitem debater a essência corrupta dos Estados capitalistas. Os dribles impostos por Orlov ao agente que o persegue pelo mundo na esperança de prendê-lo e o diálogo final entre os dois é contundente.

Em severa crítica ao governo George Bush, Orlov quando preso, adianta ao agente que sua prisão é apenas uma condição temporária. O diálogo possibilita ao espectador compreender a tênue separação entre as trocas legais e ilegais no mercado capitalista, um retrato da política internacional demonstrando como os contrabandistas são financiados por governos para promover o caos social e garantir o comércio de venda de armas.

Os seus personagens são porta-vozes do seu discurso, que não economiza críticas a nada, muito menos aos supostos motivos alegados para a realização da desastrosa invasão ao Iraque [...]. Valentine é incisivo: “Falamos de armas de destruição de massa, mas as verdadeiras armas que matam, que mais ceifam vidas, não são mísseis ou bombas de hidrogênio. São as pequenas armas, de fácil manuseio por qualquer pessoa: pistolas e metralhadoras”. Mais tarde, Orlov com-

plementa um discurso bem dirigido a administração de George Bush: “Sou um mal necessário. Chamam-me de contrabandista, mas sou apenas um pequeno comerciante perto do maior comerciante de armas do mundo, o exército dos Estados Unidos da América. Em um ano, vendo menos armas do que ele produz em apenas um dia”¹.

O filme contribui para a análise da produção de mercadorias do modo de produção capitalista, demonstrando, por um lado, sua dimensão armamentista que, em nome do consumo, assassinam milhares de seres humanos em todos os cantos de planeta e, por outro lado, exemplifica uma sociedade centrada no trabalho abstrato edificado pela alienação e estranhamento do trabalho.

¹ Fonte: <http://www.portalcab.com/cinema/senhor-das-armas.php>

SOBRE OS AUTORES

Fabiane Santana Previtali

Doutora em Ciências Sociais pela UNICAMP, Docente da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, MG. Pesquisadora CNPq/PQ e FAPEMIG/PPM. E-mail: fabiane.previtali@gmail.com

Elisabeth da Fonseca Guimarães

Professora titular do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. Pós-doutorado em Sociologia pela UnB. Doutora e mestre em Educação pela Unicamp. Pós-doutorado em Sociologia pela UnB.

Elaine Gonçalves Alves

Doutoranda em Educação pelo Programa de pós-graduação da FACED/UFU; Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Cílson César Fagiani

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, MG, Docente na Universidade de Uberaba – UNIUBE. Bolsista CNPq, Brasil ([150343/2017-5](https://cnpq.br/150343/2017-5)), de Pós-doutoramento na Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação – USP/FE sob supervisão do Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani. E-mail: cilsoncf@gmail.com

Erlando da Silva Rêses

Educador Popular e Sociólogo da Educação. Doutor em Sociologia e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE) da Universidade de Brasília (UnB). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Materialismo Histórico-Dialético e Educação (Consciência) da FE/UnB. Contato: erlando@unb.br

Cristino Cesário Rocha

Professor da Secretaria de Estado de Educação e Especialista e Mestre em Educação pela UnB. Graduado em Filosofia. Contato: cristino.arcanjo@gmail.com

Denilson Aparecida Leite Freire

Doutor e Mestre em Administração, possui MBA em Gestão de Negócios e é especialista em Educação Tecnológica. Graduado em Administração e em Psicologia, possui, ainda, formação em Terapia Cognitivo Comportamental (TCC). Atualmente é professor da Universidade Federal de Uberlândia (FAGEN/UFU).

Sérgio Paulo Morais

Professor no curso de graduação e pós-graduação do Instituto de História (INHIS) e Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisador Fapemig: APQ-00093-13

Matheus Araujo

Graduando em administração na Universidade Federal de Uberlândia e membro do GPTES. arjo.math@gmail.com.

Lourenço Pablo Silva Ferreira

Graduando em administração na Universidade Federal de Uberlândia e membro do GPTES. lourencolps@gmail.com.

Douglas Gonsalves Fávero

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Membro do GPTES e bolsista FAPEMIG. faverodg@gmail.com.

Lorraine Possamai Salvador Azevedo

Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia . lorraine@ufu.br

Carlos Lucena

Doutor em Filosofia e História da Educação pela Unicamp. Pós-Doutor em Educação pela UFSCar. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPQ. Professor do PPGED/Faced/UFU, Linha de Pesquisa “Trabalho, Sociedade e Educação”.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato A5
1ª Edição Abril de 2019

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Esta coletânea consubstancia a trajetória do projeto de pesquisa em interface com o ensino e a extensão “*Formação Política pela Sétima Arte: o cinema como prática pedagógica e de cidadania*” e traz à luz os resultados de sua mais recente experiência, relativa à Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica no período 2015-2018. O projeto foi uma realização do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPETS), sob a coordenação das professoras Fabiane Santana Previtali e Elisabeth da Fonseca Guimarães no âmbito do Laboratório de Ensino de Sociologia da Universidade Federal de Uberlândia (LESOC/UFU), bem como do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFU), Linha de Pesquisa Cultura, Identidades, Educação e Sociabilidade e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU), Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação.

