

UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DE MINAS GERAIS



REVISTA INTERDISCIPLINAR

SULEAR



editora



ANO 1, N. 1 (JULHO/2018)

## CONSELHO EDITORIAL

**Prof. Dr. Adilson Xavier da Silva**  
UEMG/Escola Guignard, Brasil

**Profa. Aládia Cristina Rodrigues Medina**  
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

**Prof. Alessandro Rodrigo Pedroso Tomasi**  
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Prof. Dr. Antonio Carlos Figueiredo Costa**  
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Brasil

**Prof. Bruno Ocelli Ungheri**  
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira**  
FaE/UFMG, Brasil

**Profa. Luciana Cirino Lages Rodrigues Costa**  
BH/UNIFEMM, Brasil

**Prof. Dr. Luiz Carlos Felizardo Junior**  
GPJEC/UFMG, Brasil

**Prof. Dr. Rafael Frois da Silva**  
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

**Prof. Dr. Railander Quintão de Figueiredo**  
Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ

**Prof. Dr. Walesson Gomes Silva**  
Campus Ibirité/UEMG, Brasil

**Prof. Guilherme Carvalho Franco da Silveira**  
Centro Pedagógico/UFMG, Brasil

**Prof. Rogério Othon Teixeira Alves**  
Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes,  
Brasil

**Prof. Tauan Nunes Maia**  
Instituto Federal do Rio de Janeiro campus Niterói, Brasil

**Profa. Raquel de Magalhães Borges**  
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Brasil

## REVISORAS

**Profa. Carmem Miriam Maciel Junqueira**  
UEMG - Unidade Ibirité, Brasil

**Profa. Ma. Maria de Fátima Bessa Soares**  
SMED-PBH

## EDITORES

**Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva**  
UEMG/Ibirité, Brasil

**Profa. Dra. Ludmila Salomão Venâncio**  
UEMG/Ibirité e UFMG, Brasil

**Prof. Dr. Andrelino Filho**  
UEMG/Ibirité, Brasil

**Profa. Dra. Eliane Ferreira Sá**  
UEMG/Ibirité, Brasil

**Profa. Alessandra Kelly Vieira**  
UEMG/Ibirité, Brasil

**Profa. Dra. Alícia Maria Almeida Loureiro**  
UEMG - Unidade Ibirité, Brasil

**Profa. Priscila Nádia Santos de Oliveira**  
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

## LINHA EDITORIAL

A Revista Interdisciplinar Sulear surgiu a partir do desejo de um grupo de docentes da Unidade Acadêmica Ibirité. O interesse era a divulgação de pesquisas que servissem para contribuir com uma proposta de educação libertadora, motivo pelo qual a revista foi batizada com um termo criado pelo Patrono da Educação brasileira, o educador Paulo Freire. Dessa forma, a Revista Interdisciplinar Sulear busca por em relevo no cenário acadêmico a interdisciplinaridade fazendo diálogo com a decolonialidade como contraproposta ao modelo tradicional eurocêntrico que foi predeterminado para a educação brasileira desde os primeiros tempos.

A Revista funciona em fluxo contínuo aceitando a submissão de artigos, ensaios, entrevistas e resenhas elaboradas por pesquisadores e professores vinculados a instituições de ensino superior brasileiras e estrangeiras. Seu eixo estrutural é formado pela tematização crítica/reflexiva da Educação, com vínculos nas áreas de Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais.

**REVISTA INTERDISCIPLINAR  
SULEAR**

Revista Interdisciplinar Sulear/ Unidade Acadêmica  
Ibirité/UEMG – Ano 1, n.1 (julho/2018) -  
Belo Horizonte, MG: EdUEMG, 2018.

94 p. Semestral

ISSN:

1. Educação. 2. Cultura – Aspectos sociais. I.  
Unidade Acadêmica Ibirité.

CDU – 7.05

Revista Interdisciplinar Sulear – Ano 1 – Número 1 – agosto - 2018

ISSN:

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais e Educação Social

Grupo de Pesquisa José Carlos Mariátegui.

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação em Ciências na Infância

Unidade Acadêmica Ibirité - Universidade do Estado de Minas Gerais – ED UEMG

REITORA

Lavínia Rosa Rodrigues

VICE-REITOR

Thiago Torres Costa Pereira

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO, GESTÃO E  
FINANÇAS

Fernando Antônio França Sette Pinheiro Júnior

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO

Magda Lucia Chamon

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Michelle Gonçalves Rodrigues

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

Moacyr Laterza Filho

**EdUEMG - Editora da Universidade do  
Estado de Minas Gerais**

COORDENAÇÃO

Danielle Alves Ribeiro de Castro

PROJETO GRÁFICO / CONCEPÇÃO

Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva

Acadêmico Ítalo Fellipe Gardiman Damasceno

Profa. Priscila Nádia Santos de Oliveira

**Unidade Acadêmica Ibirité da Universidade  
do Estado de Minas Gerais**

DIRETORA

Tatiana Maciel Gontijo de Carvalho

VICE-DIRETOR

Emmanuel Duarte Almada

**Centro de Pesquisa - Unidade Ibirité /UEMG**

Profa. Maria Perpétua dos Reis

**Núcleo de Estudos e Pesquisa em Artes  
Visuais e Educação Social - Unidade Ibirité  
/UEMG**

COORDENADORES

Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva

Profa. Ma. Eliane da Silva Machado

**Grupo de Pesquisa José Carlos Mariátegui.  
Unidade Ibirité /UEMG**

COORDENADOR

Prof. Dr. Antônio Carlos Figueiredo Costa

**GEPECI - Grupo de Estudo e Pesquisa em  
Educação em Ciências na Infância. Unidade  
Ibirité /UEMG**

COORDENADORES

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Eliane Ferreira de Sá

Prof. Me. Ely Roberto da Costa Maués

**REVISTA INTERDISCIPLINAR SULEAR**

EDITORES-GERENTES

Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva

Profa. Dra. Eliane Ferreira de Sá

Profa. Dra. Ludmila Salomão Venâncio

Profa. Ma. Cássia Moreira Jardim

Profa. Ma. Maria Perpétua dos Reis

REVISORA

Profa. Ma. Maria de Fátima Bessa Soares

DIAGRAMAÇÃO

Profa. Priscila Nádia Santos de Oliveira



## EDITORIAL

Aspectos do cotidiano relativos a espaço e orientação traçam leituras de mundo e impregnam os contextos socioculturais dos quais se originaram sentimentos, conceitos, representações ideologicamente orientados que, embora digam da realidade vivida, consideram o real a partir de perspectivas hegemônicas, em espacial, as orientadas espacial e temporalmente pelo eixo Norte–Sul. Com vistas a contribuir para a superação do pensamento “colonizado” que essa forma de realidade produzida enseja é que a Revista SULEAR nasce.

Sulear foi um termo utilizado por Paulo Freyre no livro *Pedagogia da Esperança* (1994, p.218-219) para situar um contraponto ideológico e epistemológico ao termo nortear. Com termo Sulear o patrono da educação brasileira visava a superação intelectual da relação paradigmática da dominação Norte–Sul e chamando a atenção para a necessidade de a produção latino-americana e brasileira assumir sua herança colonial, e conhecendo-a, adotar um olhar mais crítico para as receitas de compreensão transplantadas de outras realidades para a região, convidando-nos a superar a autodesvalia e o complexo de inferioridade que nos impedem de realizar a vocação humana ontológica para o Ser Mais.

Com o ímpeto de autonomia e orientado para avançar cientificamente adotando um olhar científico mais próximo e condizente com nossa realidade a Revista Sulear emerge como um espaço de divulgação científica interdisciplinar que busca lançar luz sobre pesquisas que consideram a multiplicidade de enfoques como forma de superação dos limites da especialização.

Fomentando a integração de saberes e conhecimentos disciplinares, religando fatos, fenômenos, informações e conhecimentos dispersos para conjugar outro tipo de realidade possível, esse espaço de divulgação de pesquisas acadêmico-científicas como se pode ver nesta primeira edição de Sulear, a partir dos oito artigos que a compõe, produz um espaço contributivo e de fomento a reflexão sobre diferentes dimensões educativas, seus valores, fundamentos teóricos e práticos.

Verá o leitor que, a partir da focalização dos aspectos socioculturais da realidade destacada nos artigos que o conjunto da produção aqui apresentada possibilita o entrelaçamento de conhecimentos e temáticas no sentido de pavimentar um caminho interdisciplinar relevante para a produção e fortalecimento de uma educação decolonial e libertadora.

A partir dos artigos vê-se que experiências vividas, quer sejam individuais ou sociais são apropriadas e que os sentidos e significados que sobre elas se configuram são sempre dependes dos pontos de “vista”, que nos referenciam, e que dessa mirada é que percebemos nosso entorno e até de como os outros espaços foram e são produzidos. Assim, na medida em que esses processos se desenvolvem vão sendo configuradas olhares para a realidade que se transformam na dinâmica da constituição das vivências.

Dividindo os texto dessa edição a partir das problemáticas tratadas, temos pesquisas que focalizaram aspectos teórico-práticos do trabalho em suas implicações com a sociedade como é o caso da reflexão de Milton Oliveira e Walter Ude discutindo e refletindo sobre o trabalho profissional de psicólogos nos processos de adoção; ou quando adentramos a produção dos sentidos e significados do lazer de recuperandos no interior do sistema prisional apresentado por Walesson Gomes e Eliane Machado. Noutra direção, entre os artigos, encontramos importantes reflexões sobre os aspectos teórico, metodológicos em sua relação com a pesquisa como o texto de Patrícia Doroteu em sua reflexão sobre o uso de história oral nos estudos sobre profissão docente ou na discussão produzida por Bruno Pereira, Eliane Ferreira de Sá e Mariana Fonseca sobre os usos de recursos filmicos por professores da educação básica e ainda as reflexões tecidas por Costa sobre o pensamento decolonial a partir de Mariátegui.

Além desses aspectos profissionais a revista nos brinda com artigos que focalizam os aspectos teórico, metodológicos e práticos do fazer docente de professores da educação básica. Desses, destacam-se os trabalhos de Marciana David que focaliza o ensino do conceito de saturação química a partir da experimentação com alunos.

Cada artigo aborda aspectos diferentes do fazer educativo, contudo, a partir da leitura dessa produção, orientados pela integração, conjugação e flexibilização desses saberes, novos e renovados caminhos para os conhecimentos emergem.

É assim, buscando a superação da alienação acadêmico-científica às questões do cotidiano, às dualidades e dicotomização da realidade, bem como abertura para questionamento e flexibilização de certezas e simplificações, que nós da Revista Sulear buscamos contribuir para superar o que o filósofo Japiassu (1976) considerava uma "patologia do conhecimento", impensado, tal como proposto por Segrera (2005) nossa produção de conhecimento.

Boa leitura.

Prof. Dr. Luiz Carlos Felizardo Junior<sup>1</sup>

Equipe editorial

---

<sup>1</sup> Licenciado em química e pedagogia, especialista em ensino de ciências da Natureza, com mestrado em Educação e doutorado Estudos do Lazer. Membro do Grupo de Pesquisa Juventude Educação e Cidade (GPJEC/UFGM) e Professor (SEE/MG).

## SUMÁRIO

Avaliação Psicológica e os Processos de Disputa pela Guarda de Filhos: desafios para uma prática profissional contextualizada Milton Peixoto de Oliveira, Walter Ernesto Ude Marques	9
Mariátegui e o pensamento decolonial: aproximações Antônio Carlos Figueiredo Costa	24
A história oral e os seus usos nos estudos da profissão docente Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo	46
Produção de significados e sentidos em presídio APAC a partir das atividades de lazer Walesson Gomes da Silva, Eliane da Silva Machado	65
Uso de recursos filmicos como estratégia didática por professores da educação básica Bruno Francisco Melo Pereira, Eliane Ferreira de Sá, Marina Assis Fonseca	82
Desenvolvimento do conceito de saturação em química, no contexto da experimentação Marciana Almendro David	97

## Avaliação Psicológica e os Processos de Disputa pela Guarda de Filhos: desafios para uma prática profissional contextualizada

Psychological Evaluation in Processes of Dispute for the Custody of Children: challenges for a contextualized professional practice

Milton Peixoto de Oliveira<sup>1</sup>

Walter Ernesto Ude Marques<sup>2</sup>

Universidade Salgado de Oliveira, Belo Horizonte, MG

miltonoliveira77@gmail.com, walterudebh@hotmail.com

*Resumo: Este estudo discute a atribuição do profissional de psicologia diante das mudanças das configurações familiares, nas últimas décadas, já que tem sido solicitado com seu saber específico para fornecer subsídios que auxiliem nas decisões judiciais que envolvem conflitos de disputa pela guarda de filhos. Para isso, compete ao psicólogo planejar e realizar seus trabalhos com base em aspectos técnico-teóricos para compreender características psicológicas de pessoas ou de grupos de pessoas através de metodologias específicas para coleta e interpretação de dados, levando em consideração os aspectos singulares de cada família e dos indivíduos que as integram. Após revisão bibliográfica constatou-se que a realização da avaliação psicológica nos processos de disputa pela guarda de filhos no contexto familiar atual representa um grande desafio para os profissionais de psicologia, visto que estes lidam diretamente com aspectos objetivos dos operadores do direito e, ao mesmo tempo, com as subjetividades dos grupos familiares. Percebeu-se também que há inúmeras distinções entre os processos avaliativos dentro dos contextos em que são aplicados – clínico e forense. Todavia, alguns instrumentos similares são utilizados nesses dois campos de atuação profissional. Frente à diversidade de arranjos familiares, identificou-se a necessidade ampliar o espaço para o psicodiagnóstico em nível pericial dentro do ambiente acadêmico, bem como fomentar a produção de conhecimento mais contextualizado às demandas pessoais, familiares, sociais e judiciais que envolvem esse campo de intervenção da psicologia forense.*

*Palavras-chave: Avaliação Psicológica; Disputa pela guarda; Psicologia.*

*Abstract: This study discusses the attribution of the psychologist before changes in family settings in the last decades, since he has been asked with his specific knowledge to provide subsidies that aid in the judicial decisions that involve disputes over child custody. Therefore, it is the psychologist's responsibility to plan and perform their work based on technical-theoretical aspects in order to understand psychological characteristics of people or groups of people through specific methodologies for data collection and interpretation. Furthermore, it is also the psychologist's responsibility to take into account the unique aspects of each family and of the individuals that integrate them. After a bibliographic review, it was verified that the psychological evaluation in the processes of dispute for the custody of children in the current family context presents a great challenge for psychology professionals, since these deal directly with objective aspects of the legal professional and, at the same time, with the subjectivities of family groups. Similarly, it was also noticed that there are innumerable distinctions between the evaluation processes within the contexts in which they are applied - clinical and forensic. However, some similar instruments are used in these two professional fields. Overall, in view of the diversity of family arrangements, it was identified the need to broaden the space for expert psychodiagnosis within the academic environment, as well as to foster the production of knowledge more contextualized to the personal, family, social and judicial demands that involve this field of intervention of forensic psychology.*

*Keywords: Psychological Evaluation; Dispute for the Custody; Psychology.*

<sup>1</sup> Graduação em psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira - Universo.

<sup>2</sup> Graduado em Psicologia, Mestre em Educação – UFMG, Doutor em Psicologia Clínica - UnB, pós-doutorado na UFF e UFJF, professor de pós-graduação em EJA – FaE/UFMG, professor da Universidade Salgado de Oliveira – Universo

## Introdução

Quanto à avaliação ou ato de avaliar, grande parte da literatura trata do tema dando ênfase aos processos de aprendizagem no âmbito da educação. No entanto, compreende-se que o uso dos instrumentos de avaliação não se reduz ao campo pedagógico, pois distintas áreas científicas recorrem a práticas avaliativas no intuito de apreciar e analisar a qualidade das suas intervenções. Aliás, a avaliação constitui uma prática inerente ao ser humano nas suas experiências cotidianas, com o intuito de estimar determinadas consequências de suas ações diante da vida. Por outro lado, não representa uma prática realizada de forma neutra e objetiva, isenta de aspectos ideológicos, embora alguns profissionais acreditem na possibilidade do uso de uma razão instrumental imune dos sentimentos, crenças, valores, e pensamentos do avaliador.

Quanto ao processo de avaliação psicológica, pode-se dizer que sua finalidade é compreender e investigar, através de instrumentos técnicos e científicos, os processos psicológicos individuais ou de grupos de pessoas, com o intuito de produzir relatórios, laudos ou psicodiagnósticos. Nesse sentido, sua prática requer metodologias específicas, através das quais se conhece, em parte, o avaliado e sua demanda, com o objetivo de planejar uma tomada de decisão que possa se configurar como a mais apropriada para o encaminhamento do caso analisado.

Segundo Cunha (2007), tal processo surgiu em um período que abrangeu o fim do século XIX e início do século XX (período esse marcado pelo uso dos instrumentos de testagem). Nesse período, a avaliação psicológica foi fortemente influenciada pelas correntes de pensamento sobre o funcionamento do psiquismo humano da época, marcadas por conceituações comportamentais fundamentadas no positivismo, o qual defendia a produção de um conhecimento objetivo por meio da neutralidade e da experimentação (ARAÚJO, 2007). Esse tipo de método científico foi amplamente adotado pelas ciências naturais, e durante muito tempo foi considerado o modelo hegemônico de ciência reconhecido pela comunidade acadêmica na época. Diante disso, para que a avaliação psicológica fosse considerada um instrumento científico validado, ela se constituiu sob a ótica desse pensamento.

O modelo psicométrico manteve a preocupação de avaliar com objetividade e neutralidade e inaugurou uma fase de maior prestígio da psicologia, em que os testes psicológicos passaram a ser usados na classificação e medida da capacidade intelectual e aptidões individuais. (ARAÚJO, 2007 pag. 130)

No entanto, nas últimas décadas, a avaliação psicológica passou por transformações que integraram diferentes abordagens teóricas na construção e concepção de seus instrumentos, como aponta Cunha (2007). No decorrer desse processo, passou a incorporar o caráter de uma atividade mais dinâmica, que concebe os fenômenos psicológicos de forma dialógica, ao integrar distintas dimensões da subjetividade do sujeito na compreensão da sua configuração subjetiva.

Essa concepção mais dinâmica de compreensão dos processos psicológicos, também se estendeu a outros campos de atuação da psicologia, no sentido de fornecer conteúdo aos trabalhos em distintas áreas de atuação profissional, inclusive a área jurídica, conforme aponta a cartilha do Conselho Federal de Psicologia – CFP, sobre a avaliação psicológica de 2013, na qual se lê:

[...] Ela é dinâmica e constitui-se em fonte de informações de caráter explicativo sobre os fenômenos psicológicos, com a finalidade de subsidiar os trabalhos nos diferentes campos de atuação do psicólogo, dentre eles, saúde, educação, trabalho e outros setores em que ela se fizer necessária (CFP, 2013, pg.13).

Frente a isso, o principal desafio hoje representa a realização de práticas mais contextualizadas de avaliação psicológica, principalmente em processos de disputa de guarda de filhos, que considerem a constituição da subjetividade, nos aspectos emocionais e simbólicos, na produção de sentidos subjetivos, articulados com os significados sociais e processos inconscientes, enredados no contexto histórico-cultural do sujeito.

Ainda sob esse olhar do Conselho Federal de Psicologia - CFP (2013), a avaliação psicológica se configura por meio de um estudo que requer planejamento prévio e cuidadoso, de acordo com a demanda e os fins para os quais se destina. Mais especificamente, a avaliação psicológica refere-se à coleta e interpretação de dados, obtidos através de um conjunto de procedimentos confiáveis, entendidos como aqueles reconhecidos pela ciência psicológica.

Este processo de avaliação pode ser capaz de fornecer informações importantes para o desenvolvimento de hipóteses, por parte dos profissionais de psicologia, que levem à compreensão das tendências psicológicas da pessoa ou do grupo avaliado. Essas características podem se referir à forma como as pessoas irão desempenhar uma dada atividade, à qualidade das interações interpessoais que elas apresentam, dentre outros aspectos. No entanto, representa uma possibilidade aproximativa de descrição e

análise das tendências psicológicas dos sujeitos avaliados.

Assim sendo, dependendo dos objetivos da avaliação psicológica, a compreensão poderá abranger aspectos psicológicos de natureza diversa. É importante notar que a qualidade do conhecimento alcançado depende da escolha de instrumentos/estratégias que podem maximizar a qualidade do processo (CFP, 2013).

Desse modo, compete ao profissional, planejar e realizar o processo avaliativo com base em aspectos técnicos e teóricos. A escolha do número de sessões para a sua realização, das questões a serem respondidas, bem como de quais instrumentos e técnicas de avaliação devem ser utilizados, será baseada nos seguintes elementos: contexto no qual a avaliação psicológica se insere (o que é bem pertinente com relação ao que é proposto neste trabalho); propósitos da avaliação psicológica; construtos psicológicos a serem investigados; adequação das características dos instrumentos/técnicas aos indivíduos avaliados; condições técnicas, metodológicas e operacionais do instrumento de avaliação (CFP, 2013).

De toda maneira, o profissional de psicologia necessita analisar criticamente as demandas direcionadas a ele, bem como os resultados obtidos no processo de avaliação psicológica, com o intuito de verificar se realmente as informações obtidas oferecem elementos seguros e suficientes para a tomada de decisão nos vários contextos de atuação do psicólogo, e assim redigir a documentação necessária e encaminhá-la a quem é de direito. Ressalta-se também a importância da entrevista devolutiva, que é de direito do avaliado.

Porém, quando o profissional recebe em seu ambiente de trabalho um encaminhamento (quer seja em clínica ou em consultório particular), a solicitação é encaminhada principalmente através de médicos psiquiatras ou de outras especialidades (pediatras, neurologistas, etc.), da comunidade escolar, ou de casos de procura espontânea, mas também pode ocorrer solicitação dos seus trabalhos por meio de juízes ou de advogados (SHINE, 2010).

Sendo assim, embora haja um encaminhamento, algumas vezes, por razões de sigilo profissional das práticas de trabalho dos operadores do direito ou por qualquer outro motivo, tal encaminhamento, ao chegar ao conhecimento do profissional de psicologia, pode ser vago e não claro nas especificações das demandas para uma avaliação psicológica, ou até mesmo conter quesitos constituídos de perguntas objetivas tais como: O indivíduo é ou não

é capaz de ter a guarda do filho pequeno? Nesse aspecto, Shine (2010) diz que pode se tornar comum que o profissional de psicologia aceite esse encaminhamento e realize a avaliação psicológica, cujos resultados podem não ser pertinentes às necessidades da fonte de solicitação, devido a uma decisão apressada do profissional que não leva em consideração o contexto do encaminhamento.

### **Quanto à avaliação psicológica nos diferentes contextos**

No decorrer da pesquisa observou-se que para a realização da prática profissional mais contextualizada de avaliação psicológica durante os processos de disputa pela guarda de filhos no cenário familiar atual, o profissional de psicologia se depara com vários desafios. Notou-se que um dos desafios enfrentado está associado à sua própria configuração no processo de avaliação psicológica e sua interface com o Direito.

Sabendo que a avaliação psicológica representa um processo de investigação técnico-científico, utilizado pelo profissional de psicologia para compreender características psicológicas de pessoas ou de grupos, entendeu-se que para observar a avaliação em seus diferentes contextos, antes de tudo, faz-se necessário levar em consideração o que reza o Código de Ética Profissional de Psicologia, no artigo segundo, alínea K, que estabelece como vetado ao psicólogo:

Ser perito, avaliador ou parecerista em situações nas quais seus vínculos pessoais ou profissionais, atuais ou anteriores, possam afetar a qualidade do trabalho a ser realizado ou a fidelidade aos resultados da avaliação (CFP, 2005, p.10).

Observados estes critérios, a avaliação psicológica engloba uma diversidade de práticas para se realizar o psicodiagnóstico, que podem lançar mão de instrumentos mais estruturados e padronizados, bem como algumas práticas menos estruturadas. A escolha da prática que se aproxime de um desenho avaliativo mais adequado pode ser influenciada pelo contexto e demandas da área de atuação do profissional de psicologia (clínica, jurídica, hospitalar, educação, institucional, etc.), conforme aponta Araújo (2007).

No entanto, para esta autora, nem sempre os psicólogos(as) são capazes de adequar seus instrumentos conforme as demandas peculiares de cada contexto, e acabam utilizando de instrumentos padronizados que não correspondem à realidade dos avaliados. Nesse aspecto, existe uma carência de “adaptações para atender à peculiaridade de cada

caso” (ARAÚJO, 2007, pg. 137). Frente a isso, faz-se necessário a realização de processos reflexivos que recriem as formas avaliativas existentes, ou inventem novos instrumentos de avaliação.

Diante disso, no campo jurídico o profissional de psicologia necessita indagar sua área de atuação, segundo Shine (2009), ao realizar a seguinte pergunta: Uma perícia psicológica (contexto do Direito) pode se equivaler a um psicodiagnóstico clínico (contexto da psicologia)? Este questionamento sugerido pelo autor corrobora para se pensar nos desafios de uma prática profissional (processo de avaliação psicológica e disputas pela guarda de filhos) de uma forma mais contextualizada.

### **Quanto à formação do profissional de psicologia**

No Brasil, a psicologia surge, enquanto ciência e profissão, a partir da segunda metade do século XX. Antes desta época, ela estava inserida em outras áreas teóricas como Filosofia, Direito, Medicina, Pedagogia e Teologia. Somente na década de 1930, ocorre a inserção da psicologia no ensino superior conforme Lisboa e Barbosa (2009, pg. 720).

Na década de 1970, o número de profissionais formados em Psicologia começou a crescer devido o aumento dos cursos universitários particulares assim como com o crescimento da “demanda da população por serviços psicológicos” (PEREIRA e NETO 2003, pg. 25). De acordo com estes autores, nas décadas de 1970 e 1980 houve a predominância de três áreas de atuação do profissional de psicologia: educação, trabalho e clínica. Com maior ênfase nesta última, apesar da grande quantidade de profissionais inseridos na área organizacional e trabalho, denotando uma tendência que ainda se observa no contexto atual, apesar das vulnerabilidades enfrentadas pela maioria da população brasileira frente às desigualdades sociais.

Quanto à atuação do profissional de psicologia na área da Psicologia Jurídica, pode-se afirmar que teve início e inserção de forma gradual na década de 1960, em nível de Brasil, como afirma Lago et all (2009, pg. 484, 485). Ainda conforme esta autora, a entrada da psicologia jurídica no ambiente acadêmico só acontece na década de 1980 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde foi criada, dentro do curso de especialização em psicologia clínica, uma área de concentração voltada para o

psicodiagnóstico com finalidade de atender as demandas jurídicas. Em 1986 tornou-se um curso independente, porém ainda hoje percebe-se uma deficiência na formação acadêmica dos profissionais de psicologia para atuarem na área jurídica.

Seis anos mais tarde, passou por uma reformulação e tornou-se um curso independente do Departamento de Clínica, fazendo parte do Departamento de Psicologia Social [...]. Atualmente, não são todos os cursos de Psicologia que oferecem a disciplina de Psicologia Jurídica. E, quando o fazem, normalmente é uma matéria opcional e com carga horária pequena. Já nos cursos de Direito, ainda a carga horária também é reduzida, a disciplina já se tornou de caráter compulsório. (LAGO et al, 2009, pg. 485).

### **Quanto à avaliação psicológica em contexto forense**

Ao longo desta pesquisa, constatou-se que o entendimento acerca da psicologia forense constituiu-se como um campo de conhecimento psicológico aplicado na prática judicial resultante das relações entre a psicologia e o direito, tanto civil quanto criminal, segundo Huss (2011). Porém, na visão de Silva (2007), o profissional da psicologia que atua no contexto forense lida com processos criminais, já o psicólogo (a) jurídico atua nos processos civis. No entanto, não há espaço aqui para discutir nomenclaturas, essa é outra discussão que exigiria outro artigo, sendo assim optou-se nesta pesquisa utilizar o termo “Psicologia Forense”.

Essa área de atuação surgiu da necessidade de auxílio aos juízes em suas tarefas de julgamento dentro dos fóruns, na produção de provas. Sendo assim, tal área de atuação do profissional de psicologia visa produzir investigações psicológicas, comunicar seus resultados, realizar avaliações psicológicas e direcionar os dados obtidos aos propósitos judiciais.

Numa avaliação psicológica, como parte de um processo civil (disputa de guarda dos filhos), necessita-se da adaptação dos conhecimentos junto às normas legais. O profissional de psicologia que atua neste contexto pode precisar adquirir ou desenvolver conhecimentos não apenas da área psicológica, mas também do sistema jurídico, bem como acerca das jurisdições e instâncias com as quais o profissional da psicologia trabalha. Pode ser importante, também, estar familiarizado com terminologias jurídicas para poder traduzir melhor os questionamentos jurídicos e compreender os objetivos da avaliação.

Nesse aspecto, segundo Shine (2010) torna-se relevante identificar as distintas formas de pedidos de avaliação e seus encaminhamentos, no intuito de contextualizar a

prática do profissional de psicologia. Para isso, propõe algumas perguntas a se fazer antes do processo avaliativo, bem como algumas possíveis respostas:

- Quem demanda o serviço? No processo judicial possivelmente o advogado, uma das partes conflitantes, o Juiz e por último o Curador da família.
- Quem pode ser avaliado? Uma das partes, ambas as partes, a(s) criança(s) ou a família.
- Contra quem se trabalha? Segundo Shine (2010), o psicólogo não precisa trabalhar contra ninguém, mas se voltar à demanda.

### **Quanto à diferenciação entre avaliação psicológica nos contextos clínico e forense**

No que se refere ao contexto clínico, segundo Shine (2010) os aspectos primários são o psicodiagnóstico, o funcionamento da personalidade e o tratamento para a mudança de comportamento. Já na avaliação psicológica em enquadre jurídico ou forense, a ênfase dirige-se a eventos definidos de forma mais específica no campo jurídico.

Nesse sentido, Sônia Rovinsk (2007) traz algumas diferenciações entre os contextos clínico/forense na configuração de sua aplicabilidade, que revelam que não há uma relação direta entre esses dois campos, apesar de algumas conexões entre as suas finalidades, os quais são apresentados de forma resumida abaixo:

**1. Escopo:** No enquadre clínico os aspectos primários são o diagnóstico, a personalidade e a mudança de comportamento; na avaliação em enquadre forense, a ênfase dirige-se a eventos definidos, mais estreitos e não clínicos relacionados determinadamente ao sistema legal.

**2. Perspectiva do cliente:** No enquadre clínico a visão do cliente sobre o problema motiva o atendimento. A avaliação forense não se restringe ao examinando. Não o considera como única fonte de informação. O psicólogo deve recorrer a todas as fontes relevantes.

**3. Voluntariedade e autonomia:** Na clínica a busca pelo psicodiagnóstico é espontânea. A avaliação forense é feita sob a demanda do juiz ou do advogado. Há maior probabilidade de resistência e o psicólogo será encarado como um aliado ou um inimigo da “causa”.

**4. Riscos à validade:** No contexto forense, por ser um procedimento às vezes determinado de forma coercitiva por uma determinação judicial, os clientes são incentivados a distorcer a verdade. Isto pode se estender a personagens chamados para informar sobre o cliente (parentes, amigos, profissionais etc.). O que pode não ocorrer no contexto clínico devido a maior à voluntariedade da participação do avaliado na maioria dos casos.

**5. Dinâmica do relacionamento:** O psicólogo, no contexto forense, é visto de forma mais distanciada, ele não é visto como o psicoterapeuta, assim como ocorre contexto clínico.

**6. Tempo de avaliação:** No enquadre clínico o diagnóstico pode ser refeito durante o tratamento. No enquadre forense há pressão da instituição que reduz o tempo de contato com o cliente. Uma vez fechado o laudo, a possibilidade de reformulação é mínima. E mesmo que seja reformulado não implica na mudança automática da sentença.

Além disso, Zambon e Liane (2012) afirmam que a não distinção destes contextos leva a uma série de conflitos e à realização de procedimentos não éticos. Segundo as autoras, é a própria relação do profissional com o cliente que determinará a fronteira a ser construída entre o campo de atuação forense e clínico.

### **Quanto à avaliação psicológica nos processos de disputa pela guarda de filhos**

Em se tratando do contexto de disputa pela guarda de filhos, a Resolução nº 017/2012, dispõe que o psicólogo (tanto da área clínica como da área jurídica) atuará como perito. Logo a avaliação psicológica é direcionada a responder demandas específicas, originadas no contexto pericial.

Como perito nos diversos contextos, a atuação do profissional de psicologia, inclusive nos casos de disputa de guarda de crianças, constitui-se em uma avaliação direcionada a responder demandas específicas para aquisição de provas. Logo, suas práticas necessitam contemplar observações, entrevistas, visitas domiciliares e institucionais, aplicação de testes psicológicos, utilização de recursos lúdicos e outros instrumentos, métodos e técnicas reconhecidas pela ciência psicológica e que se aproximem da forma mais adequada.

Contudo, cabe lembrar que estão envolvidos nesse processo não só os operadores do direito, como advogados, procuradores e juízes, mas também as partes, as crianças

e/ou adolescentes. Sendo assim, constitui-se como necessário ao profissional de psicologia ter consciência dos princípios fundamentais que dão base ao seu trabalho, independentemente do contexto de aplicação, para a promoção do bem-estar dos envolvidos no processo, mesmo em momentos tão delicados.

I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CFP, 2005, p. 7).

Da mesma forma, cabe lembrar que para a realização de perícia envolvendo crianças há a necessidade da autorização dos responsáveis legais conforme o Art. 4º, Parágrafo Único da Resolução do CFP nº 017/12. Todavia, quando há determinação judicial a fim de que os psicólogos(as) realizem a perícia, a necessidade de anuência dos responsáveis, ainda que seja do detentor da guarda, é provida pela própria determinação judicial, não havendo, portanto, infrações éticas diante da ausência de consentimento dos cuidadores. No entanto, o que se afasta em razão da determinação judicial é a permissão dos responsáveis, de modo que os profissionais de psicologia necessitarão seguir aos demais procedimentos avaliativos regulamentados pelo Conselho Federal de Psicologia.

### **Quanto à investigação pericial e organização do material**

O trabalho do perito alcança grande complexidade de dados e informações, particularmente a perícia psicológica “que é considerada como um meio de provas” (SILVA, 2007, pg.13). O profissional da psicologia pode ser designado pelo juiz como perito, ou pode ser solicitado como assistente técnico por uma das partes. Porém, independente da posição em que o psicólogo(a) se encontre a investigação pericial ainda sim se constitui como:

[...] o exame ou avaliação do estado psíquico de um indivíduo com o objetivo de elucidar determinados aspectos psicológicos deste; [...] se presta à finalidade de fornecer ao juiz ou a outro agente judicial [...] informações técnicas que ultrapassam o conhecimento jurídico (JUNG, 2013, p.1).

No entanto, constatou-se que numa perícia direcionada a subsidiar os processos de disputa de guarda de filhos se faz necessário não focar apenas aos aspectos psicológicos

dos envolvidos no processo, torna-se importante levar em consideração os níveis de relacionamento e as “redes de apoio com que a família pode contar (família extensiva e recursos da comunidade)” (JUNG, 2013, p. 9). Logo, o procedimento de avaliação não se reduz aos instrumentos de testagem para a definição da guarda, já que outros instrumentos auxiliares são utilizados de forma complementar.

Por fim, observou-se a necessidade da organização do material oriundo do processo de produção de provas, considerando o conteúdo que pode ser relevante a uma prática profissional contextualizada, tais como: dados do processo, informações do advogado, informações do sujeito, anotações das entrevistas, resultados oriundos da utilização de instrumentos avaliativos, dentre outros.

### **Quanto aos aspectos das propostas metodológicas**

Nos processos de disputa pela guarda de filhos, a avaliação psicológica pode ser realizada por um ou mais profissionais, bem como serem efetivadas em conjunto com outros técnicos (médicos especialistas, assistente social). Além disso, há a possibilidade de o laudo ser emitido com a identificação dos profissionais envolvidos (ROVINSKI, 2007). Esse procedimento demonstra que a metodologia de trabalho pode variar, levando-se em conta o contexto e a análise da demanda, porém sem perder seu caráter técnico-científico. O que não deixa de ser uma realidade nos processos de disputa pela guarda de filhos.

Em sua pesquisa acerca das práticas em avaliação psicológica nos casos de disputa de guarda de filhos no Brasil, Lago (2008) revela que os principais procedimentos utilizados nesse tipo de avaliação são as entrevistas com pais, filhos e com terceiros, visitas à escola e residências dos responsáveis familiares. Os testes mais utilizados foram HTP (*House, Tree, Person*), Rorschach e Desenho da Figura Humana, revelando que, apesar das distinções entre os objetivos de cada prática, há certa similaridade com o procedimento da avaliação realizada no contexto clínico.

### **Quanto à transcrição das informações**

O profissional de psicologia, ao consubstanciar a conclusão que se chegou ao término da avaliação e transcrever as análises e inferências psicológicas em linguagem

escrita, necessitará levar em consideração sua finalidade, observando a fundamentação e qualidade técnico-teórica.

A elaboração de documentos deverá conter a descrição dos procedimentos e conclusões resultantes do processo de avaliação psicológica (CFP, 2013). No entanto, as referências utilizadas pelo profissional de psicologia devem estar em comunicação com as do magistrado, pois, caso contrário, não poderá contribuir para a solução dos conflitos apresentados pelo judiciário (ZAUPA, 2012).

Da mesma forma, na visão de Shine (2009), o laudo psicológico, como documento escrito resultante da avaliação psicológica pericial, precisa preencher requisitos formais para ser aceito enquanto prova pericial pelo campo jurídico, e, ao mesmo tempo, preencher requisitos técnicos e éticos para ser considerado um trabalho cientificamente aceitável dentro dos pressupostos da psicologia. As informações fornecidas necessitam estar de acordo com a demanda, solicitação ou petição, evitando-se a apresentação de dados desnecessários aos objetivos da avaliação. Caso contrário, podem ocorrer algumas falhas nos documentos escritos, desconsiderando aspectos do encaminhamento e das famílias envolvidas nos litígios processuais.

Sobre a elaboração desses documentos, a Resolução nº 007/2003 do CFP, cita alguns critérios para se elaborar laudos ou relatórios, devendo conter no mínimo: conceito e finalidade do relatório ou laudo psicológico; estrutura do documento contendo: identificação, descrição da demanda, procedimento, análise e conclusão.

Observados esses aspectos, o relatório ou laudo psicológico passa a dar informações mais claras para o judiciário decidir pela guarda. De igual modo, fornece mais suporte e integridade ao trabalho, tanto do psicólogo(a) quanto dos operadores do direito, o que evita atuações ingênuas, inadequadas ou até mesmo desastradas dentro do processo (SHINE, 2010).

## **Considerações Finais**

Levando-se em conta o que foi verificado na pesquisa, e com base nos autores referenciados, percebeu-se que o profissional que atua diretamente com os processos de disputa pela guarda de filhos nas varas das famílias, e que lança mão da avaliação psicológica como ferramenta de coleta e interpretação de dados para subsidiar os trabalhos

dos juízes, necessita construir conhecimento apropriado (o que se constitui como um desafio) onde se leve em consideração à diferenciação do processo da prática de psicodiagnóstico clínico em relação à aquisição de prova pericial fornecida pelo profissional de psicologia aos operadores do direito. Uma vez que, apesar desta diferenciação, os psicólogos(a) que atuam nesta área ainda têm utilizado as técnicas e instrumentos bem semelhantes aos do enquadre clínico para realizar seus trabalhos.

Por outro lado, psicólogos(as) que não trabalham nas varas familiares também são solicitados com seu saber científico para auxiliar o judiciário em suas tomadas de decisão. Levando-se em conta a natureza do encaminhamento, no qual a ação do judiciário resultará em decisões que vão definir a convivência familiar, principalmente pelo fato de estarem envolvidas crianças pequenas e/ou adolescentes, considera-se que a atuação destes profissionais necessita ser direcionada a compreender o processo tendo em conta as circunstâncias que o rodeiam.

Por fim, entende-se que é necessário ampliar o espaço para o psicodiagnóstico em nível pericial dentro do ambiente acadêmico no sentido de suprir a carência deste tipo de conhecimento que o profissional de psicologia enfrenta. Da mesma forma, ampliar a área de pesquisa nesse campo, com a finalidade de promover maior pertinência à avaliação psicológica voltada para os processos de disputa de guarda de crianças, uma vez que a literatura pesquisada se mostrou escassa, e a maior parte delas vem reproduzindo um discurso, de certa forma, repetitivo, mesmo diante de profundas transformações na configuração da família e da sociedade atual.

Acredita-se que para promover alguns avanços é necessário ainda fazer alguns questionamentos. Afinal, faz-se necessário indagar: Todos os procedimentos realizados até então nos processos avaliativos atendem as demandas jurídicas e ao mesmo tempo as demandas da família? Será que tudo acontece de forma linear como está prescrito nos manuais? Quais são as reais contribuições, em curto e em longo prazo, de uma avaliação psicológica? Isto porque, na verdade, nenhum instrumento científico é capaz de captar a realidade em toda a sua complexidade, mas perceber de forma parcial a tendência de um fenômeno.

Além disso, o trabalho interdisciplinar entre psicologia e direito, pode ser algo complexo e bem particular, nos aspectos epistemológicos e práticos. Neste sentido se faz necessário desenvolver habilidades que consubstanciem os resultados alcançados no

processo de avaliação psicológica em laudos e pareceres que possam promover um diálogo mais satisfatório entre os profissionais de psicologia e do direito, legitimando as contribuições da psicologia na área de atuação jurídica.

## Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Fátima M.; *Estratégias de diagnóstico e avaliação psicológica*; Psicologia: Teoria e Prática, Universidade Estadual Paulista; São Paulo, 2007, pag.129-130.

CAVALCANTI, R.B.; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO; M.M.K.; *Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método*; Inf. & Soc.: Est., João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

Conselho Federal de Psicologia (CFP). Resolução nº 007/2003. *Institui o Manual de Elaboração de Documentos Escritos produzidos pelo psicólogo, decorrente de avaliação psicológica e revoga a Resolução CFP 17/2002*. Brasília-DF, 14 de junho de 2003. Disponível em <<http://site.cfp.org.br/legislacao/resolucoes-do-cfp/>> Acesso em 21 de março, 2016.

Conselho Federal de Psicologia (CFP), 2005. *Código de Ética profissional do psicólogo*. Brasília, agosto de 2005 XIII Plenário do Conselho Federal de Psicologia, pg. 7. Disponível em <<http://site.cfp.org.br/legislacao/codigo-de-etica/>> Acesso em 21 de março, 2016.

Conselho Federal de Psicologia (CFP). Resolução nº 017/2012. *Dispõe sobre a atuação do psicólogo como Perito nos diversos contextos*. Brasília-DF, 29 de outubro de 2012. Disponível em <<http://site.cfp.org.br/legislacao/resolucoes-do-cfp/>> Acesso em 21 de março, 2016.

Conselho Federal de Psicologia (CFP). 2013; *Cartilha Avaliação Psicológica*; 1ª ed. Brasília, novembro de 2013; pg. 7,11,13,29. <<http://satepsi.cfp.org.br/docs/cartilha.pdf>> Acesso em 21 de março, 2016.

CUNHA, Jurema A. *Psicodiagnóstico V*. 5ª edição revisada e ampliada, 3ª reimpressão; Porto Alegre: Artmed, 2007; 17 cap.; 183-195 pg.

LISBOA, Felipe S.; BARBOSA, Altemir J.; *Formação em Psicologia no Brasil: Um Perfil dos cursos de Graduação*; Psicologia Ciência e Profissão, 2009, 720 pg.

HUSS, Matthew T.; *Psicologia Forense pesquisa, prática clínica e aplicações*; tradução Sandra Maria M. da Rosa; Porto Alegre: Artmed, 2011; 1 cap.; 26 pg.

JUNG, Flávia H.; *Avaliação Psicológica Pericial: Áreas e Instrumentos*; Instituto de Pós-graduação – IPOG, Goiânia, 2013, 1 e 9 pg.

LAGO, Vivian Medeiros; *As práticas em avaliação psicológica nos casos de disputa de guarda de filhos no Brasil*; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia Programa de Pós-graduação em Psicologia, Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_; *Um Breve Histórico da psicologia jurídica no Brasil e seus campos de atuação*; Revista Estudos de Psicologia, Campinas, 2009, 484 e 485 pg.

PEREIRA, Fernanda M., NETO, André P.; *O Psicólogo no Brasil: Notas sobre seu processo de profissionalização*; Psicologia em estudo, Maringá, 2003, 25 pg.

ROVINSKI, S.L.R.; *Perícia psicológica na área forense*. In: CUNHA, J.A. e colaboradores. *Psicodiagnóstico V*. 5ª edição revisada e ampliada, 3ª reimpressão; Porto Alegre: Artmed, 2007; 17 cap.; 183-195 pg.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F.; *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*; Revista Brasileira de História & Ciências Sociais; Ano I, Número I - Julho de 2009.

SILVA; Denise Maria P.; *Psicologia Jurídica no Processo Civil Brasileiro – A interface da Psicologia com Direito nas questões de família e infância*; Casa do psicólogo; 2 ed.; São Paulo; 2007; 1 cap.; 10 pg.

SHINE, Sidney K.; *A espada de Salomão: a psicologia e a disputa de guarda de Filhos*; 1ª reimpressão da 2. ed. de 2007; São Paulo: Casa psi. Livraria, Editora e Gráfica Ltda.; 2010, 302 pg.

SHINE, Sidney K.; *Andando no fio da navalha: riscos e armadilhas na confecção de laudos psicológicos para a justiça* (Tese de Doutorado, Saúde, Ética & Justiça). São Paulo, 2009. Disponível em <[pct.capes.gov.br/teses/2009/33002010038P7/TES.PDF](http://pct.capes.gov.br/teses/2009/33002010038P7/TES.PDF)> Acesso em 20 de fevereiro, 2016.

ZAMBON, Evani; LIANE, Sonia; *A família no judiciário*; In: BAPTISTA, Makilim Nunes; TEODORO, Maycoln L. M.; *Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenção*, 1.ed; Porto Alegre: Artmed; 2012; 17 cap.; 210 pg.

ZAUPA, Mariana Luiz e Souza; *A necessidade da Psicologia Jurídica no Brasil e suas consequências no direito de família*; Presidente Prudente, São Paulo, 2012. Disponível em <[intertemas.unitoledo.br /revista/index.php/Juridica/article/viewFile/3121/2883](http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/Juridica/article/viewFile/3121/2883)> Acesso em 15 de abril, 2016

## Mariátegui e o pensamento decolonial: aproximações<sup>1</sup>

Antônio Carlos Figueiredo Costa<sup>2</sup>

Resumo: A intenção do artigo é explorar alguns dos aspectos considerados mais significativos na obra do intelectual peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930), com especial acento sobre a conscientização política do proletariado, sugerindo que, a partir de suas análises da realidade sul americana, é possível traçar algumas similitudes epistemológicas entre seu pensamento e as proposições colocadas pelos autores contemporâneos do campo da decolonialidade. Mariátegui costuma ser reputado por haver proposto um roteiro original para o marxismo na América Latina, o qual, fundamentado no materialismo histórico, buscou articulações com raízes das antigas civilizações andinas. Teria sido da experiência europeia, vivida intensamente ao início dos anos da década de 1920, bem como da sua militância em organizações do proletariado envolvidas na luta por justiça social no Peru das primeiras décadas do século XX, que consideramos ter emergido um pensamento crítico calcado realisticamente nos saberes e na tradição local, que nos autorizariam a qualificá-lo como um pensador decolonial *avant la lettre*.

**Palavras-chave:** Marxismo, José Carlos Mariátegui, Pensamento Decolonial, Transculturalidade, Materialismo Histórico.

### Introdução

A figura de José Carlos Mariátegui ocupa no pensamento político contemporâneo uma posição de elevado destaque, tanto em virtude do vigor de suas análises críticas fundamentadas sob viés do materialismo histórico, quanto pela permanência de muitos dos seculares problemas levantados em suas proposições, passados quase um século do seu falecimento. Talvez, a singularidade da obra de Mariátegui, inferimos, encontre ainda sua assertividade face à uma conjuntura de imperialismo expressa sob uma longa duração, e que se apresenta não mais somente em sua forma política e econômica, mas que incide também no campo da cultura, enquanto influências impostas aos países latino americanos, passados cerca de duzentos anos da constituição dos seus estados-nação. Nesse sentido, o pensamento formulado por Mariátegui parece surgir como uma espécie de linha de força onde o atual pensamento decolonial, conforme iremos sugerir, venha a lograr ancorar-se

---

<sup>1</sup> Agradeço ao Professor Walesson Gomes da Silva por sua generosidade nas indicações de leitura sobre o pensamento decolonial, condição que tornou possível o recorte proposto no presente trabalho.

<sup>2</sup> Doutor em História (UEMG), Universidade pela qual também é mestre, licenciado e bacharel em História. Professor do quadro efetivo da UEMG. Autor de livros e artigos acadêmicos. Líder do Grupo de Pesquisa José Carlos Mariátegui (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7638591738838950>).

historicamente, bem antes aliás, daquele que é considerado o seu evento inaugural e marco fundador, a Conferência de Bandung, de 1955.

Dessa forma, a proposta do presente artigo é oferecer alguns rudimentos das proposições de Mariátegui acerca da realidade latino americana, sobre seus males comuns que, ultrapassando a idéia da economia, adentra sob a capa da política, questionando o protagonismo a ser desempenhado pelos intelectuais, e reequacionando pela ação docente desses, suas relações com o proletariado das cidades e dos campos, para assumir como método o marxismo leninismo, e como forma de luta a revolução. Seria no papel reservado aos intelectuais, e na denúncia por parte desses homens da ilusão de soberania nacional mantida pelas burguesias latino-americanas, colaboradoras do projeto de dominação imperialista, que a noção de decolonialidade parece se afirmar. Tem sido uma espécie de lugar comum afirmar que as elites latino americanas sofrem de um mal congênito que as tornam covardemente relutantes em encabeçar com as classes trabalhadoras, fato que se deveria ao seu, via de regra, tradicional e arraigado conservadorismo, um projeto nacional-popular de desenvolvimento autônomo. Atuando dessa maneira, contumaz e sistematicamente, essas elites atávicas têm se revelado as principais artífices no soterramento das reais chances de libertação das nações a que fazem parte, no que se impõe a atualidade do pensamento vivo e instigante de Mariátegui. Por seu turno, o pensamento decolonial, no momento em que busca emancipar-se das formas de pensamento colonizadas, e com isso, depurar da opressão e dominação os campos de investigação epistemológica que privilegiem o pensamento local, parecem convergir para os paradigmas assinalados por Mariátegui, nos seus acordos de desalienação da intelectualidade latino americana, o que aparece com maior vigor na sua obra capital, os Sete ensaios de interpretação da realidade peruana. Assim, é entre o roteiro do marxismo renovador saído da lavra de Jose Carlos Mariátegui e a proposta inovadora dos autores decoloniais, que se encontram instaurados os parâmetros do presente artigo.

### **Do autodidata ao amauta**

José Carlos Mariátegui La Chira, cujo nome original era José del Carmen Eliseo, nasceu em Moquega, sul peruano, em 14 de junho de 1894. A sua origem familiar foi cercada por circunstâncias não muito bem esclarecidas, que durante muito tempo serviram

para confundir seus biógrafos<sup>3</sup>. Era filho de María Amalia La Chira Vallejos, uma mestiça que recebera educação católica e que ganhava a vida como costureira, tendo assim criado seus três filhos. Mariátegui não chegou a conhecer seu pai, Francisco Javier Mariátegui y Requejo, membro de uma importante família de Lima, e funcionário do Tribunal de Contas daquela capital. Aos sete anos, Mariátegui transfere-se com sua família para a cidade litorânea de Huacho, onde fará os seus únicos estudos regulares. Em 1902, durante uma brincadeira infantil, fratura o joelho esquerdo, acidente que cronifica-se e que, de balde várias cirurgias, o deixaria manco de forma permanente. Os quatro anos de convalescença, segundo Héctor Alimonda<sup>4</sup> (1983, p.18), devido à imobilidade física, teriam despertado no jovem a paixão pela leitura. De acordo com Menezes Neto (2013, p. 117), em sua reclusão, apesar de ser forçado a abandonar a escola, teria lido bastante, de romances a obras de natureza política ou religiosa, livros esquecidos em sua casa, uma espécie de herança não planejada do seu pai, *criollo* aristocrático que não conhecera, um dos seus traumas de juventude, de acordo com Luiz Bernardo Pericás (2007, p.12). Aliás, Pericás diverge de Menezes Neto quanto às origens dos livros que chegaram às mãos de Mariátegui, referindo-se a essa biblioteca familiar como oriunda do seu bisavô paterno, o liberal maçom Francisco Javier Mariátegui y Tellería, antigo tribuno e conhecido jornalista peruano que fora secretário do primeiro congresso constituinte do Peru. Talvez o mais importante de toda essa história é que, após o acidente sofrido, enquanto cursava a metade do segundo ano primário, Mariátegui não mais voltou à escola, pelo menos na condição de aluno regular. Talvez para isso tenha influído a lei de 5 de dezembro de 1905, que ampliara o ciclo de educação primária de três para cinco anos, onde os dois primeiros anos deveriam ser cursados nas chamadas *escuelas elementales*. Luiz Bernardo Pericás chega a nominar os autores então favoritos de Mariátegui: Charles Baudelaire, Luís Benjamín Cisneros, Anatole France, as biografias de Garibaldi e Mazzini, ou ainda, clássicos da literatura mundial como a Divina Comédia de Dante Alighieri. Interessou-se ainda por figuras ‘heróicas’ que acreditava terem lutado contra as injustiças do mundo, como o bandoleiro Luís Pardo e o socialista espanhol Pablo Iglesias. Enfim, lendo de forma errática e assistemática – conforme a definição de Pericás – Mariátegui foi por toda a existência um

<sup>3</sup> Nos autores que tomamos como referência, foi esse é o caso de Belloto e Correa (1982, p.8), Alimonda (1983), Morse (1988, p.104) e Menezes Neto (2013, p. 117).

<sup>4</sup> Pericás (2007, p.10), observa que alguns autores falam em dois anos. O tratamento realizado na clínica de freiras *Maison de Santé*, teria durado quatro meses, após os quais, Mariátegui convalesceu em casa, sob os cuidados da mãe.

autodidata. De origem social muito pobre, a infância sofrida de Mariátegui teria terminado pela necessidade de encontrar trabalho, o que faz aos catorze anos. Na avaliação de Richard Morse (1988, p.104), Mariátegui começaria nessa época, a conhecer as entranhas do monstro peruano. Essa metáfora utilizada por Morse procura dar conta do momento de transição econômica pelo qual passava o país andino, o qual perdera territórios ao sul após sua derrota na guerra travada contra o Chile. As dificuldades econômicas fizeram com que o governo fizesse concessões às empresas estrangeiras, em troca do cancelamento da dívida externa.

Tratava-se portanto de uma abertura ao capital monopolista, que incluía a concessão da rede ferroviária peruana, a liberação da concessão para a navegação no lago Titicaca e o fornecimento de 3 milhões de toneladas de guano à *Peruvian Corporation of London*. A essas seguiram-se posteriormente, mais concessões aos interesses estrangeiros. O país dinamizava a sua economia, mas realizava uma modernização conservadora<sup>5</sup>, ou espécie de revolução pelo alto que deixava alheios aos dividendos das propaladas conquistas, a imensa parcela da sua população de índios e mestiços, processo de sistemática marginalização conservado quando da transição do domínio dos investimentos ingleses para as empresas norte-americanas, interessadas na exploração do petróleo e das minas peruanas. Nesse contexto, o papel desempenhado pela burguesia peruana foi de total passividade e dependência aos interesses estrangeiros, ao associar-se de maneira dependente aos ditames da burguesia industrial dos países do capitalismo central, e conseqüentemente abster-se de encampar qualquer projeto que visasse um verdadeiro modelo de desenvolvimento autônomo para o país. No campo peruano haveria ainda um notável crescimento dos latifúndios, e conseqüentemente, a precarização do trabalho, tanto

---

<sup>5</sup> Utilizo o conceito de modernização conservadora no sentido proposto por Barrington Moore Jr. em obra clássica intitulada *As origens sociais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na construção do mundo moderno*. Nesse sentido, a modernização conservadora surge como uma das três possibilidades, segundo o autor, da passagem do mundo tradicional ao moderno (as outras duas seriam a democracia liberal e a via comunista). O que caracterizaria a modernização conservadora no esquema de B. Moore seria a mudança realizada em compromisso com o passado, não havendo embate real entre a classe terratenente rural e a burguesia das cidades. Nos estudos de Antonio Gramsci, conforme demonstrou Luiz Werneck Vianna, processos que chegam a soluções dessa natureza são identificados como revolução passiva, pela mudança encontrar-se limitada pelos avatares da conservação, e encontrar-se ligado à dissociação entre o ator e os fatos, situação na qual o ator não possui os critérios para uma adequada avaliação da sua situação. De acordo com Vianna (1997, p. 28-30; 78-79), Gramsci sabia que não se poderia reverter uma revolução passiva em 'ativa', mas considerava defensável travar no amplo espaço da sociedade civil gramsciana, em contexto de um espaço político ampliado (estado ampliado gramsciano = sociedade política + sociedade civil), uma 'guerra de posição', daí o papel ocupado pela educação e cultura na estratégia gramsciana, o que entendemos haver similitudes com os escritos de J.C. Mariátegui.

nos campos, quanto nas minas. A modernização da economia peruana revelava-se limitada a um relativamente estreito circuito de produção voltada para o mercado externo. Ao lado de técnicas avançadas de produção nesse setor, conviviam o atraso econômico de grande parte da população, submetidos à opressão dos grandes proprietários de terra, os *gamonales*, conforme eram chamados. A aproximação de uma massa assalariada rural com o movimento operário urbano, iria contribuir, juntamente com os dividendos do aumento da consciência de classe<sup>6</sup>, para uma série de manifestações e greves no Peru. Assim, Mariátegui foi apresentado ao mundo do trabalho em um momento de crises e redefinições de poder no Peru. Desempenharia os mais diversos trabalhos que gravitavam pelas atividades de um jornal, começando pela sua distribuição, tendo iniciado como entregador do jornal *La Prensa*, e logo a linotipista e assistente gráfico, para daí ser revisor; e, finalmente adentrar ao jornalismo, atividade que irá ocupá-lo pelo resto da vida. Então, passa a ser despertado para os problemas sociais do seu país, e a freqüentar reuniões de grupos anarquistas, não obstante sua arraigada fé religiosa, crença herdada possivelmente da educação familiar. Luiz Bernardo Pericás (2007, p. 12-13) fala em encontros com amigos em clubes anarquistas para discutir as idéias de Bakunin, Proudhon, Ferrer e Kropotkin. Nesses ambientes conheceu Manuel González Prada (tratado nos círculos que frequentava por *don* Manuel), veterano anarquista e um dos pioneiros do moderno indigenismo peruano. Então, torna-se amigo de Alfredo González Prada, filho de *don* Manuel. Por meio dessa diletta amizade, Mariátegui aumentaria seus conhecimentos de francês e literatura, bem como manteria discussões sobre poesia e política, tendo sido apresentado a alguns jovens que mais tarde iriam destacar-se no mundo das letras peruanas. A partir de 1911, José Carlos Mariátegui começou a publicar artigos jornalísticos,

---

<sup>6</sup> Emprego o conceito conforme defendido por Edward Palmer Thompson ao longo de diversos escritos da sua lavra, ou seja, a consciência ou percepção de um grupo de pessoas que, reunidas sob a condição de produtoras, e submetidas a condições análogas em termos sociais, identificam-se em suas demandas e passam a reivindicar direitos e garantias de maneira coletiva, ou seja, a consciência de classe caracterizaria a passagem de uma classe em si, para a condição de uma classe para si. Ver, especialmente THOMPSON, E.P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Convém ainda esclarecer, com o auxílio de Carlos Nelson Coutinho, o qual estudando a obra de Antonio Gramsci, identificou o termo catarse como indicador da passagem de um momento meramente econômico para outro, ético-político, o que corresponderia a uma “*elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens*”. Segundo Coutinho, esse momento catártico corresponderia ao instante no qual a classe deixa de ser puro “*fenômeno econômico, graças à elaboração de uma vontade coletiva, para se tornar sujeito consciente da história*”, ou seja, para o autor, a catarse seria o equivalente gramsciano da passagem de uma classe em si, para uma classe para si, de Marx. Essa catarse – valeria dizer, a capacidade de elevar-se de uma consciência *trade-unionista* à uma consciência político-universal de classe, aliás, seria a condição para que uma classe venha a se tornar representante dos interesses de um bloco histórico majoritário, apto a conquistar a hegemonia na sociedade. COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1989, p. 53.

abrigado sob o pseudônimo de Juan Croniqueur, colaborando com variados jornais e revistas, de várias tendências aliás, tais como *El Tiempo*, *Mundo Limeño*, *El Túrf* e *Lulú*. Junto com Abraham Valdelomar, Percy Gibson e José Maria Eguren, entre outros, ajuda a fundar uma revista modernista, a *Colônida*. Nessa fase, Mariátegui escreve de contos, a peças de teatro e poemas, e adentra em uma atmosfera definida como antiacadêmica – cabe assinalar que as universidades peruanas de então eram redutos das elites econômicas e intelectuais preocupadas, antes de qualquer coisa, em perpetuar seus privilégios – mas também como iconoclasta e polêmica. O autodidatismo era então a regra, a rebeldia a forma de ação, e o esnobismo a capa na qual aqueles jovens amparavam-se na contestação de uma sociedade oligárquica e socialmente injusta. Mariátegui vivia então a sua ‘*Idade da Pedra*’, como ele próprio classificaria no futuro essa fase da sua vida<sup>7</sup>. Trata-se de uma fase de descobertas e experimentações que denunciam a boêmia na qual se envolvera, e que apresenta pelo menos um evento curioso, onde a mistura de emoções místicas e estéticas soaram escandalosas à sociedade limenha, como no episódio do cemitério, onde numa noite de novembro de 1917, a bailarina Norka Rouskaya – de nacionalidade indefinida para uns, suíça para outros, mas em todo caso, muito provavelmente russa ou mesmo eslava – envolta em véus, dançou aos acordes da marcha fúnebre de Chopin, interpretada por um violinista. Entre a seleta platéia assistente do inusitado espetáculo encontrava-se Mariátegui, sob o seu pseudônimo *Colônida* de Juan Croniqueur<sup>8</sup>. Atuando como jornalista, e cobrindo os eventos para o jornal *La Rázon*, de tendência popular, Mariátegui aproxima-se do movimento estudantil. Há algum tempo constituíra um círculo de amizades que incluía estudantes da Faculdade de Letras da Universidade San Marcos, onde destacavam-se nomes como o já mencionado Alfredo González Prada e Haya de la Torre, eleito para a presidência da Federação de Estudantes do Peru. Leila Escorsim (2006, p.66) assinala que a passagem de Mariátegui a uma tomada definitiva de posição pelo socialismo ocorreu quando da sua freqüência ao parlamento peruano, na condição de jornalista do jornal oposicionista *El Tiempo*, mediante uma

<sup>7</sup> Os biógrafos de Jose Carlos Mariátegui costumam delimitar períodos para a sua (curta) existência: o primeiro, seria a “idade da pedra”, e iria até o ano de 1918, quando realiza uma espécie de trânsito para a ação política, simbolizada pela fundação, juntamente com César Falcón, da revista *Nuestra Epoca*. A passagem pela Europa, ocorrida entre 1919 e 1923, representa uma fase de amadurecimento. A terceira e última fase, seria a “idade da revolução”.

<sup>8</sup> Segundo Héctor Alimonda, o ato teria ocorrido durante os dias da insurreição de Petrogrado. A polícia teria sido acionada e prendido a todos os envolvidos. Mariátegui então teria se justificado, informando ser a apresentação um ato de especulação estética. (Alimonda, 1983, p. 22-23). Para Leila Escorsim, o incidente do cemitério de Lima teria revelado uma característica da época do futurismo. (Escorsim, 2006, p. 31)

observação sistemática daquilo que ali acontecia. Nesse sentido, Escorsim defende que há de se destacar o papel de César Falcón na redação desse jornal. Amigo do *Amauta* desde a adolescência, Falcón teria influído “*decisivamente no processo mediante o qual Mariátegui definirá seu perfil e seu protagonismo político.*”(Escorsim, 2006, p.67). No desenrolar dos acontecimentos ocorridos no país andino, as páginas de *El Tiempo* iriam se revelar limitadas demais às iniciativas de Falcón e Mariátegui. Em 1919 ocorre uma grande greve geral no Peru, representativa das tensões entre o governo e os trabalhadores, e marco do desgaste do civilismo<sup>9</sup>, modelo de governo idealizado ao final da humilhante derrota sofrida para o Chile na Guerra do Pacífico (1879-1883). Em janeiro de 1919, César Falcón e José Carlos Mariátegui deixam *El Tiempo*, criando aquele que seria identificado como o primeiro jornal de esquerda do Peru, o vespertino *La Razón*. Héctor Alimonda definiu esse pequeno diário como “*...um porta-voz dos setores populares, que estão se mobilizando ativamente: suas páginas pedem a libertação dos grevistas presos e dão início à campanha pela Reforma Universitária.*”(1983, p. 27). A experiência de *La Razón* seria enriquecedora, porém curta. Com a subida ao poder de Augusto B. Leguia, após breves acenos do novo governante ao proletariado em luta, começaria a repressão contra a vanguarda radical de operários e estudantes. Assim, *La Rázon* que era impresso nas oficinas gráficas do Arcebispado de Lima encontraria dificuldades para ser confeccionado, e no início de agosto de 1919, o governo proibia a circulação do jornal<sup>10</sup>.

Inicia-se então um novo capítulo na vida de Mariátegui, época que contribui para suscitar muitas dúvidas acerca dos reais motivos da sua estadia européia, ocorrida entre 1919 e 1923. Segundo Richard Morse, Mariátegui teria viajado para a Itália “*...pela contingente razão de sua precária saúde*” (1995, p.104), mas até aonde somos informados,

---

<sup>9</sup> O término da Guerra do Pacífico havia proporcionado, junto com a modernização econômica, mudanças políticas e sociais ao país andino. Novas elites surgidas no litoral, amalgamaram-se em uma poderosa oligarquia, cuja expressão política foi o partido civilista, o qual sob uma égide de paternalismo, e orientado doutrinariamente pelo positivismo liberal e pelo *laissez-faire*, apossou-se do estado no Peru, criando uma república aristocrata, mantendo-se no poder entre 1895 e 1919. Seu término, pela crise entre governo e proletariado urbano e rural, com o envolvimento do movimento estudantil, dará ensejo ao chamado oncenio, sob a ditadura de Leguía (1919-1930). Ver: KLARÉN, Peter P. As origens do Peru moderno, 1880-1930. In: BETHELL, Leslie (org.). História da América Latina: De 1870 a 1930. V.5. São Paulo: Edusp, 2013, p.317-376.

<sup>10</sup> Sobre o episódio do fechamento do *La Rázon* ocorre uma divergência entre alguns autores: para Belloto e Correa (1982, p. 13) diante da falta de condições em imprimir o diário, Mariátegui e Falcón teriam decidido anunciar o término da sua publicação. Já para Alimonda (1983, p. 27) e Escorsim (2006, p. 73), o governo simplesmente declarava proibida a circulação do jornal, e proscritos os seus editores.

e reconhecendo os problemas – aliás crônicos – da saúde desse intelectual, a verdade é que ele fora intimado por um alto funcionário do governo a escolher entre o auto-exílio, encoberto por uma comissão do governo peruano, ou a prisão (Alimonda, 1983, p.27). Guillermo Rouillón *apud*. Escorsim (2006, p. 74) esclarece as razões do inusitado desfecho materializado no oferecimento do ditador Leguía. Esse havia ordenado a prisão de Falcón e de Mariátegui, mas teve que recuar em seguida, em razão de laços familiares, pois era viúvo de Julia Swayne Mariátegui de Leguía, que de acordo com Luiz Bernardo Pericás, seria prima-irmã do pai de José Carlos Mariátegui (2007, p.24). A sugestão para a oferta teria partido de Enrique Piedra e Fócion Mariátegui, esse último, seu tio. Criticado por setores da esquerda – amigos, companheiros e inimigos – (*acd*. Belloto e Correa, 1982, p.13) por aceitar a impositiva oferta, J. C. Mariátegui e César Falcón embarcam em 8 de outubro de 1919 com destino à Europa. Falcón ficaria na Espanha, cabendo a Mariátegui a Itália. Ambos receberiam uma bolsa mensal do Ministério das Relações Exteriores do Peru, na condição de agentes de propaganda jornalística governamental. O embarque em Callao revelava a dureza do contrato, pois foi realizado sob escolta policial. Nas palavras de Morse, entre 1919 e 1923, Mariátegui,

“veio a conhecer as entranhas ainda mais profundas do monstro ocidental. [Assim] Mais que qualquer outro contemporâneo ibero-americano, salvo alguns poucos poetas e pintores, foi capaz de captar a ‘realidade’ de sua terra (na expressão de seus famosos ensaios) e situá-la dentro dos dilemas do Ocidente.” (1995, p.104)

### O observatório europeu de Mariátegui

O exílio europeu de José Carlos Mariátegui lhe reserva uma incrível aventura, que seria ao mesmo tempo experiencial e de imersão cultural, teoria e prática políticas em constante interação. Tratava-se de uma Europa ensanguentada, feridas ainda à mostra pela carnificina da Grande Guerra, com ideologias ressoando e sendo postas à prova sob um crisol de ação. Ali, a política se fazia na praça pública, à luz e ao calor dos acontecimentos, com o porvir aos calcanhares e os acontecimentos atropelando intenções e planos mais elaborados, pois tudo agora se apresenta como urgente, pois haviam comunistas apontando para as lições da Rússia, tornada bolchevique. Mas os acordes da revolução e as trombetas de Ares não soam apenas para as esquerdas<sup>11</sup>. Ao deixar o Peru,

<sup>11</sup> Para Héctor Alimonda, a Itália teria se revelado a Mariátegui “*como um gigantesco palco*”. O trecho a seguir, da lavra de Alimonda, merece ser reproduzido: “*as figuras, as forças sociais, parecem reconhecer intuitivamente seu lugar na história. É assim que os encontra esse amanhecer, no qual ensaiam seus*

Mariátegui já era um marxista por princípios, e a estadia europeia o levará decididamente, não somente para o campo teórico marxista, mas também, no campo político-prático, à certeza na qual o marxismo se constituirá doravante, como a mais decisiva das forças vetoriais do vórtice revolucionário. Pois a revolução, após virar a Rússia czarista ao avesso, fazia presença na Alemanha e na Hungria, pairando no ar em diversos países europeus. Afinal, tratava-se de uma época na qual o liberalismo havia se revelado um retumbante fracasso, face aos desafios da modernidade.

Convém assinalar que o marxismo dominante na Segunda Internacional, eivado do positivismo naturalista, e portanto também de um mal disfarçado evolucionismo e mecanicismo, pregava uma espécie de marcha inexorável da História no rumo do socialismo, no que se acreditava que o pós-guerra seria a crise final do sistema capitalista. Possivelmente Mariátegui percebera, com a necessária antecedência, que aquele era um momento privilegiado no qual os interesses do capital conjugavam-se para favorecer a emergência do fascismo. O retrato que traceja de Benito Mussolini, em 1925, ou seja, quando o fascismo italiano ainda comemorava o seu terceiro ano de ascensão ao poder, reforça a convicção, assinalada por Leila Escorsim (2006, p.93) na qual o nível de observação e aprendizado político de Mariátegui se deu concomitantemente ao seu nível de formação teórica e metodológica, em sua estadia italiana. Em livro intitulado *La escena contemporánea*, um dos dois editados em seu curto tempo de vida, Mariátegui esboçou, com a lucidez que lhe era peculiar, a conjuntura que levou Mussolini, do socialismo ao fascismo, o que o transformou no 'Duce' esperado pela classe média italiana <sup>12</sup>.

---

*parlamentos...(...). Em Turim, os operários da FIAT começaram a se organizar em conselhos, e um núcleo socialista (Gramsci, Togliatti, Ferracini), que publica um periódico chamado L'Ordine Nuovo, saúda neles o germe de um novo tipo de Estado. Enquanto isso, nas estradas lombardas e no Vale do Pó, agitam-se as primeiras camisas negras dos Fasci di combattimento". (ALIMONDA, 1983, P. 30)*

<sup>12</sup> Na avaliação de Mariátegui, o inquieto e beligerante Benito Mussolini, na direção do *Avanti*, rebelou-se contra a neutralidade italiana em 1914, sustentando que a radicalização do conflito apressaria a revolução socialista na Europa. A 'vitória de Pirro' conquistada pela Itália porém, causando a decepção na classe média, fez dessa, o 'meio de cultura' do fascismo, tanto pelo medo da revolução proletária, quanto pelos altos salários e leis sociais que o operariado havia obtido. Assim, a *piccola borghesia* italiana formou nos quadros dos *fasci di combattimento*, armando e abastecendo o fascismo, possibilitando a esse a destruição de sindicatos e cooperativas revolucionárias, em uma perseguição truculenta ao socialismo. Então as brigadas fascistas conquistaram Roma com sua fatídica marcha, e em camisa negra, o verborrágico e teatral Mussolini ascendeu ao governo e corporificou o esperado 'Duce'. MARIÁTEGUI, José Carlos. Benito Mussolini *In: Do sonho às coisas: retratos subversivos*. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 31-35. Traduzidos e organizados por Luiz Bernardo Pericás, os textos constantes dessa obra foram publicados originalmente no livro *La escena contemporánea*, editado em Lima pela editora Minerva em 1925.

Muito provavelmente não seja um mero acaso que a noção de *práxis*<sup>13</sup> que emerge dos textos de Mariátegui pareça coincidir com a formulada por Antonio Gramsci, pensador que provavelmente ele tenha conhecido ainda jovem, em janeiro de 1921, enquanto presenciava a fundação do Partido Comunista Italiano, surgido conforme se sabe, de uma cisão do Partido Socialista, durante o seu XVII congresso na cidade de Livorno. Nessa oportunidade, Amadeo Bordiga e Antonio Gramsci, liderando uma facção do PSI, abandonam o referido encontro, convocando para 21 de janeiro um congresso que constituiria o novo partido<sup>14</sup>. Para José Carlos Mariátegui, e César Falcón, que o acompanhava naqueles dias, o materialismo histórico encontrava sua justa medida, convergindo enquanto método de interpretação da realidade, e método de ação revolucionária (ILLAN *apud*. ESCORSIM, 2006, p. 34)<sup>15</sup>.

Talvez caibam, respeitados os limites desse pequeno artigo, algumas observações que envolvem a percepção de Mariátegui acerca da conturbada conjuntura que presenciou na Europa, dos ambientes que freqüentou, e das personalidades com as quais conviveu, tais como Benedetto Croce, de quem tornou-se amigo – muito interferindo positivamente em sua vida pessoal<sup>16</sup> – e de certa forma veio a ser, assim como foi para o grupo do *L'Ordine Nuovo*, jornal onde operava Antonio Gramsci, um verdadeiro mestre que parece ter cumprido a feliz tarefa de oferecer tanto a Gramsci, quanto a Mariátegui os recursos teóricos para a recusa aos estreitos limites do materialismo vulgar – conforme o classificava

---

<sup>13</sup> O conceito de *práxis*, conforme entendido por Karl Marx, englobava a ação do homem na obtenção de recursos de subsistência junto à natureza. Para Antonio Gramsci porém, sob a influência de B. Croce, *práxis* envolvia não apenas a mobilização desses recursos naturais tomados do homem ao meio ambiente, mas também a apropriação da mais valia em meio às relações sociais de produção, envolvendo portanto a luta de classes e a história, ciência do vivido humano, registro da caminhada das sociedades ao longo do tempo, com suas consecutivas formas de subsistência alinhadas sob modos de produção. Na avaliação de cada sociedade portanto haveriam de ser observadas as suas reais condições históricas onde fica posta, de forma intrínseca, a vontade racional dos sujeitos históricos na construção da história. Assim, o materialismo histórico – método do materialismo dialético aplicado à história – ocupa no pensamento de Gramsci, como também ocorrerá com Jose Carlos Mariátegui, não apenas um fundamental protagonismo no plano da transformação revolucionária da sociedade burguesa, mas a ampliação do espaço, nessa revolução, do papel desempenhado pela cultura e pela educação.

<sup>14</sup> COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989, p. 23-27.

<sup>15</sup> Cabe observar que Leila Escorsim defende que ao recusar aquilo que considerava como 'Filosofia da História', ou seja, justamente o que Lênin havia entendido como Materialismo Filosófico, Mariátegui teria constituído o seu marxismo sob um caráter problemático, no que a autora classificou como uma "...perigosa redução da dimensão filosófica do materialismo histórico ou, mais exatamente, da obra de Marx." (Escorsim, 2006, p.125).

<sup>16</sup> Os comentaristas são unânimes em observar o papel singular de Benedetto Croce na influência sobre Mariátegui. Teria conhecido o jovem peruano quando este frequentava a casa da sua noiva, Ana Chiappe, e, tendo simpatizado profundamente com Mariátegui, facilitou a aceitação do matrimônio pelos Chiappe. Cfe. Escorsim, 2006, p.33; e, Morse, 1995, p. 106.

G. Lukács, do evolucionismo e do economicismo que vigorava na II Internacional. Para isso, teria contribuído a profícua amizade com Croce, do qual Mariátegui extraiu, na opinião de Richard Morse, uma visão voluntarista ou vitalista do marxismo. Croce refutava a tese na qual o marxismo produzira uma,

“filosofia da história que punha a descoberto as férreas leis do desenvolvimento histórico... (...)...[teria servido como] uma revelação para o jovem peruano. Como a teoria marxista havia sido forjada no crisol da política e da revolução, sustentava Croce, suas definições ‘ideais e esquemáticas’ eram na realidade aforismas e receitas conjunturais. O marxismo, portanto, era convincente como práxis e não como ciência, como orientação e não como catecismo, e a relação que postulava entre infraestrutura e superestrutura carecia de força determinista. Indicações de Croce levaram Mariátegui a ler o mestre do próprio Croce, Labriola, bem como Bergson, Sorel, Pareto e neomarxistas ou críticos simpatizantes como Gramsci, Tilgher, Gobetti e os revolucionários russos. Ao mesmo tempo, jornais como L’ordine nuovo e Clarté e os congressos socialistas do pós-guerra orientaram-no para o comunismo revolucionário em vez do socialismo parlamentar revisionista. Essa opção foi reforçada pela marcha fascista sobre Roma, que não apenas simbolizava para ele o fracasso da resposta capitalista às perspectivas revolucionárias como também recordava-lhe atitudes elitistas de seu próprio país.”<sup>17</sup>

As consequências duradouras de todas essas aventuras teóricas se fazem sentir no retorno de Mariátegui ao Peru, onde exhibirá um pensamento amadurecido, liberto dos traços deixados pela Segunda Internacional, apartado aos resquícios do evolucionismo, do determinismo e portanto do mecanicismo que contaminava alguns escritos marxistas daquela época. Desde a sua chegada à Europa, nos últimos dias de 1919, até deixá-la em meados de 1923, Mariátegui, conforme certa vez escreveu<sup>18</sup>, desposara uma mulher e algumas idéias, viajara pela França, Alemanha, Áustria, Bélgica e Hungria. E se não chegara à Rússia comunista, trataria de manter-se informado acerca dos rumos da Revolução de Outubro, conforme denunciam vários de seus escritos. Em *El alma matinal y otras estaciones del hombre de hoy*, livro que seria estampado em data bastante posterior à sua morte, escreveria,

“Pelos caminhos da Europa encontrei o país da América que havia deixado e no qual havia vivido quase como um estranho e ausente. A Europa revelou-me até que

<sup>17</sup> MORSE, Richard. O espelho de próspero: cultura e ideias nas Américas. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 106-107.

<sup>18</sup> Em prefácio escrito para os Sete ensaios de interpretação da realidade peruana, Florestan Fernandes transcreveu um apanhado autobiográfico, excerto de uma carta da lavra de Mariátegui ao editor da revista *La Vida Literaria*, em 10 de janeiro de 1927: “*Dos fins de 1919 a meados de 1923, viajei pela Europa. Residi mais de dois anos na Itália, onde despossei uma mulher e algumas idéias. Andei pela França, Alemanha, Austria e outros países. Minha mulher e meu filho me impediram de chegar até a Rússia. Da Europa me entendi com alguns peruanos sobre a ação socialista. Meus artigos dessa época assinalam as estações de minha orientação socialista.*” Mariátegui *apud*. Fernandes, in: MARIÁTEGUI, Jose Carlos. Sete ensaios de interpretação da realidade peruana. São Paulo: Alfa-Omega, 1975, p.XIV.

ponto eu pertencia a um mundo primitivo e caótico e, ao mesmo tempo, me impôs e me esclareceu o dever de uma tarefa americana.” (Mariátegui, Jose Carlos apud. Morse, 1988, p.105).

### No crisol das lutas, o Amauta

Na cultura incaica, *Amauta* caracteriza o homem sábio. Amauta então seria o homem que é consciente de si e do mundo. Esse nome foi escolhido por José Carlos Mariátegui para intitular a revista que cria em 1926. Tal foi a sua identificação com esse periódico, que após sua morte, Mariátegui seria mencionado como o *Amauta*. Para Leila Escorsim (2006, p.116), devemos identificar no Mariátegui que retorna do exílio europeu, não o revolucionário que encontrou a sua plena maturidade, mas alguém na qual essa está se processando.

A volta ao país natal reserva a Mariátegui algumas realizações, mas também imensas dificuldades, inclusive pessoais, entre as quais o agravamento do seu já precário estado de saúde. Cabe observar que durante a sua estadia europeia a organização estudantil prosseguira no Peru, e a *Federación de Estudiantes* (FEP) convocara um congresso para a cidade de Cuzco, o qual ocorreu entre 11 e 20 de março de 1920, e contou com a participação de representantes de todas as universidades peruanas. Nesse encontro ficou decidida a constituição de universidades populares<sup>19</sup>, proposta que segundo Luiz Bernardo Pericás (2007, p. 25) teria partido originalmente de Abraham Gómez, recebendo apoio decisivo de Luís Bustamante e Haya de La Torre. De acordo com Pericás,

“ O objetivo desse centro de ensino seria o de promover um ciclo de cultura geral com caráter nacionalista, e outro ciclo de especialização técnica, abrindo a universidade para o proletariado e para as camadas mais pobres da população e criando a possibilidade de maior democratização da educação e de aprimoramento do nível educacional e crítico dos trabalhadores. Os alunos receberiam aulas de história, geografia, matemática, espanhol e economia. Não havia, inicialmente, cursos com temas políticos e sindicais.” (2007, p.25).

A implementação do projeto foi uma incumbência dada pelo novo presidente da FEP, Francisco Valega, a Haya de La Torre, que seria seu primeiro reitor. O empreendimento inicia com poucos recursos financeiros, com a primeira universidade popular funcionando

---

<sup>19</sup> Bellotto e Corrêa informam que a organização dessas Universidades Populares estava fundamentado no princípio de que o proletariado peruano deveria ser conscientizado social e politicamente, no que cumpria uma ação docente da parte dos intelectuais, o que reequacionaria a relação entre esses intelectuais e os operários. (1982, p. 16)

na própria sede dessa *Federación*, em Lima. Aliás, cabe esclarecer que seu nome era Universidades Populares González Prada, fenômeno que apesar de ser inicialmente limenho, com os cursos de Geografia e História Social – conforme esclarece Luiz Bernardo Pericás (2007, p. 25-26), também funcionaria em Vitarte, Salvaverri, Barranco, Arequipa e Cuzco. Na tônica das palestras, predominavam idéias anti-clericais, anarquistas e conspirativas. Na capital a sua duração foi maior, assim como a sua influência política e cultural revelou-se mais ampla que nas províncias. No seu quadro docente haviam professores como Raúl Porras Barrenechea, Jorge Basadre, Oscar Herrera, Manuel Abastos e Chávez Herrera, sendo as aulas noturnas, e os cursos semestrais, completando-se as atividades didático-pedagógicas com palestras e conferências. Por ocasião do seu retorno da Europa, em 1923, José Carlos Mariátegui é convidado por Haya de La Torre para dar aulas na Universidade Popular González Prada (UPGP) de Lima, no que prontamente aceita. As atividades começariam em junho, e Mariátegui iria proferir suas aulas na forma de palestras, entre 9 de junho de 1923 e 26 de janeiro de 1924. Então ele prepara o seu Programa de *Las Conferencias em La Universidad Popular*, publicado em *Claridad*, periódico limenho, em julho de 1923. Segundo esse programa, deveriam ser tratados temas como a guerra européia (ou seja, a Primeira Grande Guerra, de 1914-1918), A revolução russa, a revolução alemã, a paz de Versalhes, a agitação proletária na Europa, o problema das reparações de guerra, a crise da democracia, a ‘paz de Sévres’ (a guerra entre a Grécia e a Turquia e o ressurgimento turco sob Mustafá Kemal, etc...), a crise filosófica, a repercussão da crise européia na América e, por fim, uma síntese da atual situação européia. O programa foi substancialmente modificado, ao longo do desenvolvimento do curso. As conferências foram publicadas em primeira edição no ano de 1959, portanto em data muito posterior ao desaparecimento de Mariátegui, e encontram-se reunidas – pelo menos aquelas que não se perderam – no livro intitulado *Historia de La Crisis Mundial* – sendo um dos volumes que integram as suas obras completas. Estas conferências demonstram que, mesmo apartado do ambiente europeu e sujeito às limitações das comunicações da época, Mariátegui se mantinha razoavelmente bem informado acerca dos últimos desdobramentos dos eventos no cenário europeu, e talvez seja mesmo possível inferir que a substancial modificação a que acima nos referimos quanto ao seu plano de curso se devesse às suas intenções – conforme assinalou Ademar Bogo – de “*articular o mundo da cultura e intervir no mundo do trabalho*”(BOGO, 2010, p. 20), tarefas que teriam sido perseguidas por ele, tanto na Universidade Popular González

Prada de Lima, quanto na qualidade de jornalista da revista *Variedades*, periódico para o qual, ao assumir a direção, levou como colaboradores, professores e alunos da UPGP<sup>20</sup>. E essa hipótese parece se afirmar ainda mais quando realizamos a ligação de dois fatos, que seriam: 1. a decisão de Mariátegui, anterior ao seu embarque para o Peru, de organizar um partido socialista dentro da concepção italiana, o qual previa a organização das lutas e a criação de conselhos de fábricas<sup>21</sup>; 2. a modificação do seu plano original de conferências, previsto inicialmente para iniciar pela Grande Guerra, para uma palestra que tomaria o título de *'La Revolución Social en marcha a través de los diversos pueblos de Europa'*<sup>22</sup>. De acordo com Luiz Bernardo Pericás, o intuito de Jose Carlos Mariátegui ao atuar nas Universidades Populares era a conscientização ideológica. Para Pericás, Mariátegui,

“...tentaria mostrar aos trabalhadores as limitações das concepções anarquistas, criticaria o anticlericalismo, a imprensa do país e a falta de bons professores de nível superior e de grupos socialistas e sindicalistas que fossem donos de instrumentos próprios de cultura popular e aptos, portanto, para criar no povo interesse no estudo da crise. Tentaria, também, ganhar seu público para uma interpretação marxista da história do Peru e para a causa socialista: seria quase um trabalho de conversão política. Nesse sentido, considerava como missão das universidades populares a constituição de uma cultura revolucionária. Para Mariátegui, as universidades populares não deveriam ser vistas como institutos de extensão universitária agnósticos e incolores, tampouco apenas escolas noturnas para trabalhadores. De acordo com ele, eram escolas de renovação, já que não dependiam de academias oficiais nem de esmolas do governo, mas sim do calor das massas populares. Não haveria, portanto, uma simples 'digestão' rudimentar das idéias e valores burgueses, mas a criação de uma nova experiência intelectual dentro do proletariado. Por isso, ele discutia a importância da construção de espaços específicos onde se pudesse elaborar e consolidar uma cultura operária de fato, já que esta tarefa faria parte da luta política geral dos trabalhadores contra a burguesia.”<sup>23</sup>

<sup>20</sup> BOGO, Ademar. Teoria da organização política. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p.20. Cabe assinalar que, na prática, as UPGP possuíam o seu órgão informativo oficial na revista *Claridad*. Em 1923, ao tornar a ser eleito presidente da FEP, Haya de La Torre foi preso e deportado, tendo antes porém, designado Mariátegui como diretor interino dessa publicação, a qual se radicalizou, passando a ser considerado o órgão da federação operária local de Lima e da juventude livre do Peru. Mariátegui fundaria ainda a Sociedade Operária *Claridad*, representante das federações de trabalhadores e indígenas, bem como dos intelectuais de vanguarda. PERICÁS, 2007, p.28. Deve-se informar que por seu turno, Haya de La Torre, exilado no México, organizou um programa de ação revolucionária para a América Latina, que após 1926, recebeu a denominação de *Alianza Popular Revolucionária Americana* (APRA). Segundo Bellotto e Corrêa, os apristas defendiam basicamente, os seguintes pontos: “... 1º) a ação contra o imperialismo ianque; 2º) a unidade política da América Latina; 3º) a nacionalização das terras e da indústria; 4º) a internacionalização do canal do Panamá; e, 5º) a solidariedade de todos os povos e classes oprimidas do mundo.” O APRA ainda propunha a criação de partidos nacionais para a implementação do seu programa. In: José Carlos Mariátegui: política. São Paulo: Ática, 1982, p.20.

<sup>21</sup> *Idem, ibidem*, p. 20.

<sup>22</sup> MARIÁTEGUI, Jose Carlos. *Historia de La Crisis Mundial: conferencias (años 1923 y 1924)*. Lima: Amauta, 1985, p. 15.

<sup>23</sup> MARIÁTEGUI, sobre educação. 2007, p. 27.

Na sua palestra inaugural na Universidade Popular González Prada de Lima, proferida em 15 de junho, a qual recebeu o título original, conforme vimo, de *'La Revolución Social en marcha a través de los diversos pueblos de Europa'*<sup>24</sup>, Mariátegui tentava despertar seu auditório para a percepção da magnitude da crise que atingia os países do capitalismo central, chamando atenção para o papel de protagonista a ser desempenhado pelo proletariado enquanto ator coletivo. Para ele tratava-se de um momento decisivo o qual deveria ser muito bem aproveitado para mudar a sorte dos trabalhadores, a nível mundial, com vistas a implantar regimes socialistas, e com isso perpetrar o golpe de misericórdia na moribunda e decadente civilização capitalista, individualista e burguesa. Dessa forma, em sua análise inicial,

*“El proletariado necesita, ahora como nunca, saber lo que se pasa en el mundo. Y no puede saberlo a través de las informaciones fragmentarias, episódicas, homeopáticas del cable cotidiano, mal traducidas y peor redactadas en la mayoría de los casos, y provenientes siempre de agencias reaccionarias, encargadas de desacreditar a los partidos, a las organizaciones y a los hombres de la Revolución y desalentar y desorientar al proletariado mundial. Em la crisis europea se están jugando los destinos de todos los trabajadores del mundo. El desarrollo de la crisis debe interesar, pues, por igual, a los trabajadores del Perú que a los trabajadores del Extremo Oriente. La crisis tiene como teatro principal Europa; pero la crisis de las instituciones europeas es la crisis de las instituciones de la civilización occidental. Y el Perú, como los demás pueblos de América, gira dentro de la órbita de esta civilización, no sólo porque se trata de países políticamente independientes pero económicamente coloniales, ligados al carro del capitalismo británico, del capitalismo americano o del capitalismo francés, sino porque europea es nuestra cultura, europeo es el tipo de nuestras instituciones democráticas, que nosotros copiamos de Europa, esta cultura, que nosotros copiamos de Europa también, las que em Europa están ahora em un período de crisis definitiva, de crisis total.” (Mariátegui, 1985a, p. 16.).*

Ainda de acordo com Mariátegui, a recente guerra europeia, uma guerra avaliada por Lênin como interimperialista<sup>25</sup>, análise seguida de forma majoritária pelos comunistas, teria como vítima principal, mais uma vez, o proletariado, a quem caberia segundo os planos da burguesia, reconstruir a riqueza destruída em quatro anos, mas fazê-lo acima de tudo, sem nenhuma concessão, sob um regime de rigorosa economia fiscal, aumento das horas de trabalho, diminuição de salários, em suma, em flagrante retrocesso das árduas

<sup>24</sup> O texto reapareceu na revista *Amauta*, n.30, publicada em Lima, edição de abril-maio de 1930, sob o título *La crisis mundial y el proletariado peruano*. In: *Historia de la crisis mundial*, 1985, p. 15.

<sup>25</sup> A análise mais conceituada neste período foi alinhada pelo próprio Lênin em sua obra de 1916, precedente portanto em cerca de um ano da revolução bolchevique, *'Imperialismo, fase superior do capitalismo'* (Lênin, 1987), escrita em Zurique.

conquistas da luta operária movida por décadas a fio. Ora, então não havia dúvidas para Mariátegui que a tarefa era esclarecer e mobilizar o proletariado peruano contra esse inimigo comum dos trabalhadores: o imperialismo. Ele voltaria ao tema do imperialismo em outras situações, porém cabe dar especial realce ao documento por ele redigido para ser apresentado na I Conferência Comunista Latino-Americana, ocorrida em junho de 1929 na cidade de Buenos Aires. O ‘Ponto de vista anti-imperialista’<sup>26</sup> trata-se de um dos textos políticos mais conhecidos saídos da lavra de Mariátegui, no qual ele expunha a insólita ligação entre a burguesia peruana, os latifundiários do Peru e os Estados Unidos, denunciando o quanto havia de espúrio nessas relações que, colocadas a limpo, se revelavam carregadas de contradições. Segundo Mariátegui, as repúblicas latino-americanas guardariam semelhanças somente parciais aos chamados países semicoloniais, entre os quais a China ocupava àquela época, lugar de destaque nas análises marxistas. Ele ressaltava que somente em termos econômicos poderiam haver comparações, haja visto que as burguesias latino-americanas conservavam a ilusão de uma soberania nacional. Assim, pensar a ação revolucionária nos moldes de um *Kuomintang* latino-americano, como previa a estratégia aprista de Haya de La Torre, seria despropositado, segundo Mariátegui pela inexistência do fator nacionalista, forte entre povos asiáticos como os chineses – orgulhosos da sua cultura e tradição milenar – mas inexistente no seio da aristocracia e burguesia da Indo-América, as quais não se sentiam “*solidarizadas com o povo pelo laço de uma história e de uma cultura comuns*”<sup>27</sup>, e se satisfaziam em tornar-se coadjuvantes submissas aos agentes do imperialismo *yankee*, com os quais confraternizavam, na busca por postos e salários, condição entendida como *sine qua non* à melhoria da sua condição social. Ora, esse fator, segundo Mariátegui, ao mesmo tempo que impedia a mobilização da burguesia e da pequena burguesia em um movimento de massas apto à conquista do poder, ao lado das massas operárias e camponesas, punha a claro que haveria de forma inegável um antagonismo de classes. E esse antagonismo, segundo o autor, seria o verdadeiro ponto de partida para a revolução socialista, constituindo-se essa em único obstáculo definitivo ao avanço imperialista. Havia no caso peruano a presença marcante do indígena, descendentes da população do antigo Império Incáico, que à época da conquista espanhola era estimada entre dez e quinze

<sup>26</sup> In: BOGO, Ademar (org.). Teoria da organização política. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

<sup>27</sup> MARIÁTEGUI, José Carlos. Ponto de vista anti-imperialista. In: BOGO, Ademar (org.). Teoria da organização política. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p.27.

milhões de nativos. Essa questão foi melhor problematizada na obra maior de Mariátegui, os *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* (1928), à qual voltaremos oportunamente.

Como podemos ver, eram amplas as atividades intelectuais de Mariátegui, às quais incluíam, no caminho da disseminação de uma cultura operária, a publicação de um jornal classista que disseminasse os anseios do proletariado, a abertura de livrarias operárias, bem como a edição de livros, folhetos e revistas de propaganda das classes localizadas na base da sociedade peruana. Conforme seus biógrafos costumam destacar, a casa de Mariátegui se tornaria o principal ponto em Lima, de encontro de intelectuais, artistas, operários e estudantes, e seu morador, talvez a mais conhecida e importante figura da esquerda peruana<sup>28</sup>.

Em 1924 Mariátegui sofreria um câncer, dessa vez na sua perna direita, à qual amputada, o condenou a viver em uma cadeira de rodas. A conseqüência dessa doença foi uma osteomielite, que o levaria a óbito seis anos depois (Escorsim, 2006, p. 28). Contudo, a doença, apesar de insuperável, seria somente mais um dos desafios do *Amauta*. A deportação de Haya de La Torre criara um vazio de liderança política, que caberia naturalmente a Mariátegui preencher<sup>29</sup>. Ele teria que reordenar seu procedimento intelectual, atitude que segundo Bellotto e Corrêa contou com a influência do contato íntimo com os operários limenhos estudantes da Universidade Popular González Prada (1982, p. 17), o que o teria levado a preocupar-se de forma mais centrada e decisiva com os problemas peruanos. Esse será o momento no qual, a partir de setembro de 1924, ao retomar as suas atividades jornalísticas, começou a preparar alguns artigos que buscavam tematizar aspectos essenciais da realidade peruana. Alguns deles foram inicialmente publicados nos períodos *Mundial* e *Amauta*, e iriam ajudar a compor futuramente os *Sete*

---

<sup>28</sup> O custo dessa posição foi imenso para Mariátegui. O Congresso que reúne em primeiro de janeiro de 1927 no intuito de lançar as bases da Central dos Trabalhadores Peruanos não é bem recebida pelo governo de Leguía, que reprime o movimento, prendendo operários e intelectuais, entre os quais, Mariátegui e os redatores da revista *Amauta*, que será fechada por seis meses. Preso em um hospital militar, dado o seu precário estado de saúde, Mariátegui é acusado de conspiração.

<sup>29</sup> Cabe esclarecer que entre 1924 e 1930, uma série de fatalidades se combinam na trajetória de Mariátegui. Em 1928 ocorria a fundação do Partido Socialista do Peru, do qual Mariátegui se torna o Secretário-Geral. No ano seguinte, o Secretariado Sul-Americano do Comintern, instalado em Buenos Aires, convoca uma Conferência Sindical a ser realizada em Montevidéu, à qual o PSP é convidado a comparecer. A solução de Mariátegui para o Peru era 'gramsciana', ou seja, possuidora de uma estratégia muito autônoma para o gosto dos stalinistas enviados pelo Kremlin. Porém, os comissários do Comintern já conduziam uma espécie de receita pronta, trazida de Moscou. Para alguns deles, de forma aberta e clara, os *Siete Ensayos* não possuíam valor, e portanto de nada serviam. ALIMONDA, Héctor. José Carlos Mariátegui. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 67-73.

ensaios de interpretação da realidade peruana. É aí, respeitando as potencialidades peruanas e as vulnerabilidades de um capitalismo periférico, manobrado ao sabor dos interesses do imperialismo em solo sul americano, que Mariátegui conseguiu registrar, de forma magistral as relações que para ele estavam umbilicalmente ligadas, e que envolviam os índios, a terra, a educação e a incorporação assimétrica do Peru ao sistema mundial capitalista, o que colocava na linha de frente, como vimos em seus textos da maturidade, a questão do imperialismo. Agora, para usarmos das palavras de Richard Morse, Mariátegui poderia questionar,

“...se o Peru havia tido realmente uma ‘história’ nacional, no sentido de uma transcendência sequencial de etapas. Podia retirar o ‘problema índio’ de suas habituais construções morais, raciais, pedagógicas e ‘de civilização’, para ligá-lo diretamente ao ‘problema da terra’. Ao fazer isso, definia esse problema, não como de tutela ou incorporação, mas como a necessidade de um programa revolucionário que assimilasse os índios ‘ao despertar de outros antigos povos ou raças arruinados’.” (Morse, 1988, p. 106)<sup>30</sup>

Para Mariátegui, a questão indígena emergia da economia, e as suas raízes estariam no regime de propriedade da terra<sup>31</sup>. Historicamente os espanhóis haviam imposto aos indígenas, durante a fase colonial, um sistema opressivo e brutal de exploração, representado pelos trabalhos forçados e gratuitos nas minas. A importação de escravos negros serviu para reforçar o domínio espanhol, e a esse o branco mesclou-se, surgindo uma população encontrada na costa, que mantinha grande resistência ao indígena. A instauração do regime republicano no Peru, culminação do processo de independência política que pôs fim ao Vice-Reinado, não elevou a condição do índio, e converteu o que seria a sua redenção, em especulação demagógica, no que, empobrecendo a esse, agravara seu abatimento, e exasperara a sua miséria, tendo as leis e decretos que lhes tinham sido favoráveis, permanecido ‘letra morta’, devido à ausência de governos que as aplicassem na prática. Para Mariátegui, a solução do problema do índio deveria ser uma solução social e econômica, devendo esses mesmos realizá-la. Ou seja, a perspectiva na

<sup>30</sup> Na opinião de Leila Escorsim, ao travar a luta contra a herança político-teórica da II Internacional, que foi o contexto no qual se deu sua formação marxista, José Carlos Mariátegui teria se beneficiado da intervenção antipositivista de Benedetto Croce. Aí haveria um denominador comum entre Antonio Gramsci e Mariátegui. ESCORSIM, Leila. Mariátegui: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2006, p. 101.

<sup>31</sup> Nos *Siete Ensayos*, ele denunciava os erros de origem nas considerações sobre a questão indígena, escrevendo: “*A tendência para considerar o problema indígena como moral, encarna uma concepção liberal, humanitária, oitocentista, iluminista, que no esquema político do Ocidente motiva e dá vida às ‘ligas dos Direitos do Homem’*” MARIÁTEGUI, José Carlos. Sete ensaios de interpretação da realidade peruana. São Paulo: Alfa-Omega, 1975, p. 25.

qual Mariátegui concebia a revolução peruana identificava no índio uma peça chave pela natureza da sua cultura de base comunal, herdeira das práticas culturais adotadas desde priscas eras do império incaico. Assim, para Mariátegui caberia preparar intelectuais orgânicos no seio da massa indígena migrada para as cidades, para posteriormente estimulá-los a retornar às suas antigas comunidades, e com isso, fazê-los propagar idéias socialistas. Deveria ser combatido o gamonalismo – cuja permanência aliás, somente poderia ser explicada pela conservação do índio em estado de ignorância – cabendo ainda realçar que a escola moderna, mesmo se viesse a ser oferecida em condições de cumprir a sua missão pedagógica, seria anulada, sob a pressão feudal, ou seja, mantida a atmosfera de feudo reinante no interior do país. Entendia Mariátegui ser necessário fazer com que os protestos indígenas passassem de um âmbito regional para dimensões nacionais, no que acreditava que os congressos indígenas teriam demonstrado o mérito de aproximar os índios das diversas regiões, apesar de não terem conseguido apresentar um programa de ação. Programa esse que deveria atender as expectativas dos quatro milhões de indígenas, estimados àquela época. Dessa forma, pelo que podemos extrair dessas intenções, é que a revolução socialista no Peru – utilizamos das palavras de Leila Escorsim, uma revolução que seria “*indissociável da revolução latino-americana e mundial*” (2006, p.43) – se daria sob bases que guardariam muita semelhança ao que ocorreria, no futuro, na China, pela irrupção simultânea das massas proletárias camponesas e urbanas<sup>32</sup>. Significativas então teriam sido as palavras de Mariátegui, no prólogo à *Tempestad en Los Andes*, de Valcárcel, então considerado um veemente e beligerante evangelho indigenista, texto reproduzido na forma de nota, nos *Siete Ensayos*,

“A fé no ressurgimento indígena não provém de um processo de ‘ocidentalização’ material da terra quéchua. Não é a civilização, não é o alfabeto do branco, o que enobrece a alma do índio. É o mito, é a idéia da revolução socialista. A esperança indígena é totalmente revolucionária. O mito, a idéia, em si mesmos, são agentes decisivos do despertar de outros velhos povos, de outras velhas raças em colapso: hindus, chineses, etc. A história universal tende, hoje mais do que nunca, a reger-se pelo mesmo quadrante. Por que há de ser o povo incaico, que construiu o mais desenvolvido e harmônico sistema comunista, o único insensível à emoção mundial? A consangüinidade do movimento indigenista com as correntes revolucionárias mundiais está muito evidente para que seja necessário documentá-la. Tenho afirmado que cheguei à compreensão e à valorização exata do indígena pela via do socialismo. O caso de Valcárcel demonstra a exatidão de minha

<sup>32</sup> Possivelmente seja a essa perspectiva revolucionária que José Carlos Mariátegui deva a paternidade que lhe solicitaram movimentos revolucionários como o Sendero Luminoso, entre outros. Para uma visão geral dos movimentos revolucionários nos quais o campesinato desempenhou papel relevante na consecução dos objetivos sociais e políticos ver: WOLF, Eric R. Guerras camponesas do século XX. São Paulo: Global, 1984.

experiência pessoal. Homem de formação intelectual irregular, influenciado por gostos pessoais tradicionalistas, orientado por outro gênero de sugestões e estudos, Valcárcel soluciona politicamente seu indigenismo no socialismo. Neste livro nos diz, entre outras coisas, que 'o proletariado indígena espera seu Lenine' Não seria diversa a linguagem de um marxista." (Mariátegui, 1975, p.21)

### Considerações Finais: um proto decolonial?

Ao finalizar este trabalho ficam naturalmente impostas o esboço de algumas aproximações entre as ideias defendidas por José Carlos Mariátegui e o campo da decolonialidade. A época na qual Mariátegui inicia a sua ação propriamente política, ainda em seu observatório italiano, realizava também seu aprendizado mais sistemático das teorias revolucionárias marxistas, sob os acordes do movimento comunista internacional. Porém, é a prioridade dada por ele às condições conjunturais da América Latina, e do seu país em particular, que passa a nos oferecer a porta de entrada ao viés que consideramos propriamente original, e que estaria afinado ao pensamento decolonial.

Assim, mesmo sem apartar-se da problemática que àquele momento mobilizava as discussões e disputas levadas a efeito no movimento comunista internacional, Mariátegui conseguiu realizar uma imbricação até certo ponto, única, singular, profícua e genial da leitura que fazia acerca das propostas no âmbito dos paradigmas marxistas, logrando imprimir a essas, a marca realística de um conhecimento fundado nas profundas e marcantes raízes da população latino-americana, valeria dizer, do antigo Império Incáico (*Tawantnsuyu*).

No caso peruano a denúncia que fazia acerca da formação da burguesia nacional, que a tornava incapaz de filiar-se a um projeto nacional-popular capaz de atuar com sucesso contra o imperialismo, demonstrava de forma cabal, a impropriedade das sugestões do Comintern, mas também da estratégia aprista. Outro aspecto que merece realce seria a destituição que propõe sobre a autoridade do discurso, praticado sobre os povos não brancos, pelas macro-narrativas ocidentais, o que equivaleria dizer, que Mariátegui propunha dar voz à diversidade de histórias locais, e vez aos seus atores, súditos tardios de um *Tawantnsuyo*, que apesar de irremediavelmente perdido, poderia vir a servir de inspiração a que viesse florescer um pensamento fronteiriço. E é essa modalidade de pensamento que na atual fala de Walter Mignollo, apresenta-se como uma singularidade epistêmica de qualquer projeto decolonial. Talvez aliás, tenha sido essa a

característica pela qual Jose Carlos Mariátegui tenha sido considerado, pela originalidade das suas propostas, como o mais importante dos pensadores marxistas latino-americanos de todo o século XX.

## REFERÊNCIAS

ALIMONDA, Héctor. José Carlos Mariátegui. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ARENDR, Hannah. Reflexões sobre política e revolução – um comentário. *In: Crises da República*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BELLOTTO, Manoel L.; CORRÊA, Anna Maria M. (orgs.). José Carlos Mariátegui: política. São Paulo: Ática, 1982.

BOGO, Ademar (org.). Teoria da organização política II. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BORGES, Vavy Pacheco. O que é história. 16.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

DUARTE, Rodrigo A. de Paiva. Marx e a natureza em O Capital. São Paulo: Loyola, 1986.

ESCORSIM, Leila. Mariátegui: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

KLARÉN, Peter P. As origens do Peru moderno, 1880-1930. *In: BETHELL, Leslie (org.)*. História da América Latina: De 1870 a 1930. V.5. São Paulo: Edusp, 2013, p.317-376.

LEDA, Manuela Corrêa. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. Campinas. Temáticas, n. 23, v. 45/46, fev. dez. 2015, p. 101-126.

LEFORT, Claude. Sociedade sem história e historicidade. *In: As formas da História*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

LÊNIN, Vladimir Ilich. O imperialismo: fase superior do capitalismo. 4.ed. São Paulo: Global, 1987.

LOPEZ, Luiz Roberto. História da América Latina. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LÖWY, Michael. Mística revolucionária: José Carlos Mariátegui e a religião. São Paulo. Estudos Avançados, n. 19, v. 55, 2005, p. 105 – 116.

MARIÁTEGUI, José Carlos. Sete ensaios de interpretação da realidade peruana. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

\_\_\_\_\_. *Historia de la crisis mundial*. 10.ed. Lima: Amauta, 1985a.

\_\_\_\_\_. *Temas de educación*. 9.ed. Lima: Amauta, 1985.

\_\_\_\_\_. Do sonho às coisas: retratos subversivos. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. Mariátegui: sobre educação. São Paulo: Xamã, 2007.

\_\_\_\_\_. Ponto de vista anti-imperialista. *In*: BOGO, Ademar (org.). Teoria da organização política II. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MENEZES NETO, Antonio Julio de. Mariátegui e a educação socialista. *In*: NETO, Antonio Julio de Menezes et. al. (orgs.). Socialismo e Educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013, p. 117-126.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOORE Jr, Barrington. As origens sociais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na construção do mundo moderno. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MORSE, Richard M. O espelho de Próspero: cultura e ideias nas Américas. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VIANNA, Luiz Werneck. A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

## A HISTÓRIA ORAL E OS SEUS USOS NOS ESTUDOS DA PROFISSÃO DOCENTE

Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo<sup>33</sup>

**Resumo:** O presente artigo aponta como temática a História Oral nos estudos da docência, buscando, a partir da literatura sobre o tema, traçar um breve panorama acerca de seus fundamentos, suas fragilidades e sua aplicação no campo da educação. O artigo busca ainda uma breve distinção entre os campos da História e da memória, a fim de melhor elucidar suas relações, de acordo com os apontamentos de Nora (1993), Barros (2009), entre outros. Aponta os principais desafios teórico-metodológicos da pesquisa que utiliza a oralidade, passando pelo caráter subjetivo que envolve os processos de transcrição das entrevistas e a utilização da memória. Entre as suas potencialidades, considera que as investigações a partir das memórias, revisitadas pela História Oral, podem problematizar temas/objetos da educação não contemplados em outras fontes, permitindo inúmeras possibilidades de pesquisas ao dar voz aos sujeitos ativos nesse processo, evidenciando uma série de fatos relativos à trajetória dos processos educacionais que permitem uma maior compreensão da complexidade da profissão docente, na atualidade.

**Palavras-chave:** História Oral. Docência. Metodologia da pesquisa.

### ORAL HISTORY AND ITS USE IN STUDIES OF THE TEACHING CAREER

**Abstract:** The article focuses on Oral History in the teaching studies, searching the literature from the subject, define briefly its foundations, its weaknesses and its application in educational research. The article seeks to briefly distinction between history and memory, in order to better clarify their relationships. Highlights the main theoretical and methodological challenges of research using orality, through the subjective nature involving the processes of transcription of the interviews and memory usage. Among its capabilities, considers that the investigations from the memories, revisited by the Oral History, can discuss issues / educational objects not covered elsewhere, allowing numerous opportunities for research, to give voice to active subjects in the process. From this perspective, reveals a number of facts concerning the history of educational processes that enable a greater understanding of the complexity of the teaching profession today.

**Keywords:** Oral History. Teaching. Research methodology.

## INTRODUÇÃO

No presente artigo, pretende-se percorrer a bibliografia sobre o tema, buscando traçar um breve panorama sobre a História Oral, seus fundamentos, suas fragilidades e seus dilemas, para, também em consonância com a bibliografia, delimitar as potencialidades do uso dessa pesquisa historiográfica no campo da pesquisa educacional, especificamente naquela dedicada à profissão docente.

---

<sup>33</sup> Doutoranda em Educação FAE/UFMG. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da UEMG – Unidade Ibirité.

Parte-se de uma concepção de História que entende a importância das variadas fontes para a construção da narrativa historiográfica. De forma que, entender o cenário educacional contemporâneo e os desafios colocados à profissão docente na atualidade demanda revisitar o passado, compreender processos históricos, traçar trajetórias. Exercício possível por meio da utilização de diferentes metodologias, materiais e objetos, sendo o uso da memória, acionado pela História Oral, mais um desses elementos que corroboram com o intento de compreender a complexidade de tal cenário.

No que concerne ao fazer historiográfico, pode-se dizer que nas últimas décadas viu-se a emergência de uma História Cultural, o que em grande parte se deve a aproximação da História com outras áreas do conhecimento, marcadamente a Antropologia e a Sociologia. A emergência dessa História Cultural está associada ao advento da escola dos *Annales*, que trouxe em sua essência a crítica a uma História estritamente embasada em personagens / eventos políticos, ampliando os olhares para os estudos do cotidiano, da história das minorias, entre outros, alargando as fronteiras do conhecimento histórico, assim como multiplicando os objetos e problemas de pesquisa.

Sobre esse contexto de influências, Barros (2009, p. 61) elucida,

No século XX, os *Annales* e novos marxismos acionaram um processo de expansão de fontes e objetos de estudo que mais tarde permitirá um resgate maior das relações entre História e relatos produzidos pela Memória. Para captar as pessoas comuns, e não apenas os grandes indivíduos, e também as diversas dimensões da sociedade para além da Política (a Cultura, a Economia, as Mentalidades, etc.) estimula-se uma diversificação de fontes, que nas últimas décadas do século XX (particularmente a partir dos anos 1980) vão atingir também os relatos produzidos por Memórias, o que irá ocasionar o surgimento de um novo setor historiográfico: a História Oral. Essa também é reforçada pela nova ênfase na pessoa comum, nos indivíduos que habitualmente estão excluídos, enquanto singularidades, dos documentos escritos oficiais, dos jornais, das crônicas.

Nessa perspectiva, há o destaque para indícios até então silenciados ou não percebidos pela História tradicional, cujo conceito de verdade histórica se encerrava no documento escrito e na objetividade do historiador. Vê-se então, a construção historiográfica a partir de fontes diversas, tais como, as imagens, a literatura, vestígios variados, e, o que se destaca para o interesse desse artigo, os relatos orais. Esse movimento vem acompanhado de um fazer teórico-metodológico da História que procura não naturalizar as fontes, buscando compreender que os documentos, sejam eles iconográficos, orais ou escritos, "(...) não expressam um significado central, coerente, comunal, não são transparentes nem inocentes, foram produzidos segundo determinados

interesses e estratégias, assim como implicam uma desigualdade na sua apropriação.” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 419).

Nessa tônica, é possível deixar suspenso o estatuto de verdade dos documentos escritos e abrir espaço para uma História narrada a partir dos relatos orais, cujas memórias – plurais, incoerentes, movediças, indomáveis – evidenciam as diversas experiências vividas e as interpelações discursivas individuais e coletivas.

É a partir dessa concepção que estabelece o lugar da História Oral como uma das possibilidades da pesquisa histórica, que esse artigo procura evidenciar seus fundamentos, fragilidades, dilemas e potencialidades quando aplicadas aos estudos da educação e da profissão docente.

## RELAÇÕES: HISTÓRIA E MEMÓRIA

Traçar os fundamentos da História Oral implica, necessariamente, em entender, ainda que de maneira breve, a relação entre memória e História, dado que a memória pode ser entendida como a “matéria bruta” na qual se alimenta a História Oral.

É necessário considerar que entre memória e História existem distinções e espaços de saber diferenciados, como atenta Barros (2009). Em outras palavras, pode-se afirmar que “Memória e história, à exceção do passado como elemento comum, operam diferentemente, embora estejam imbricadas e mantenham íntimas relações.” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 417). Nesse sentido, evidencia-se que apesar de uma ligação intrínseca, os dois campos demandam uma caracterização específica, a fim de que se delimitem as contribuições de cada área.

Para definição da memória, deve-se considerar como implícita a dialética da lembrança e do esquecimento (NORA, 1993; BARROS, 2009). Nos dizeres de Todorov “A memória não se opõe absolutamente ao esquecimento. Os dois termos contrastantes são o apagamento (o esquecimento) e a conservação; a memória é, sempre e necessariamente, uma interação entre os dois.” (TODOROV *apud* BARROS, 2009, p. 66). Por essa definição, admite-se que a memória está em permanente mutação, suscetível de longos ocultamentos e repentinas revitalizações, fato que permite dizer que ela é viva, dinâmica e criativa, não podendo ser considerada um espaço inerte, pronto e acabado. O que se lembra e o que se esquece configuram as memórias individuais e coletivas, em diversos tempos e espaços.

A História, por sua vez, “parece nascer da Memória”, como afirma Barros (2009), com base na escrita histórica de Heródoto que objetivava o não esquecimento das façanhas de gregos e bárbaros. Todavia, a História é uma operação intelectual, demanda análise e discurso crítico (NORA, 1993). Pode-se ainda dizer que por História, considera-se,

(...) um campo de produção de conhecimentos, que se nutre de teorias explicativas e de fontes, pistas, indícios, vestígios que auxiliam a compreender as ações humanas no tempo e no espaço (...) uma vez que o conhecimento histórico é uma operação intelectual que se esforça por produzir determinadas inteligibilidades do passado e não sua cópia. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 417)

A memória é um dos indícios a que se serve o historiador para reconstruir a narrativa historiográfica, produzindo interpretações do passado, daquilo que foi vivido e experimentado pelos indivíduos, considerando o que lembram e o esquecem em um só tempo.

Na busca por definir uma distinção entre memória e história, Barros (2009) se apoia em Halbwachs e em seus estudos sobre a Memória Coletiva, e aponta que, para o autor, um primeiro traço distintivo está no caráter de “continuidade” de toda memória, ao passo que a historiografia se envolve com a “descontinuidade”. Nessa perspectiva, assim como a memória se constitui pelos elos do passado na sociedade, o que fica, o que continua, a História se envolve com rupturas, mudanças. Fator que, para Halbwachs, estabelece uma tensão entre historiografia e memória.

Dentro de uma perspectiva de História que tendia ao positivismo, Halbwachs admitia que a princípio, existiria apenas uma única História, enquanto as memórias coletivas são múltiplas. Barros (2009) evidencia que esse segundo traço de distinção entre memória e História foi aplicado em momento anterior à eclosão das historiografias plurais, que passou a considerar a narrativa histórica de diversos grupos. Nesse sentido, fator que diferenciava memória e história – numa perspectiva historicista de pensar uma história efetiva e única – pode ser entendida na atualidade como um fator que aproxima as duas áreas, a historiografia hoje se vê as voltas com múltiplas histórias e múltiplas memórias.

Ao apontar as possibilidades da memória como fonte histórica, Stephanou e Bastos (2005) propõem uma ruptura com a hierarquização dos documentos, considerando que muitas pesquisas que se utilizam da memória, especialmente através da História Oral, o fazem em complementação à fonte escrita, buscando “preencher lacunas”, sem alcançar as efetivas potencialidades dos usos da memória.

Nessa perspectiva, Fonseca (2003) considera, junto a Portelli, que é importante que o historiador não perceba a memória como um depósito passivo de fatos, e sim como um território ativo de criação de significações. Nesse cenário, o foco de interesse está nas significações atribuídas pelo narrador – passíveis de mudança em cada temporalidade – em sua subjetividade. Segundo Portelli,

(...) a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa, não tanto em suas habilidades de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar formas às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico. (...) as fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. (PORTELLI *apud* FONSECA, 2003, p. 36).

Vale considerar que a memória, como principal fonte dos depoimentos orais, na perspectiva de Delgado (2006), mostra-se um cabedal infinito, no qual diversos elementos, sejam eles temporais, topográficos, individuais, coletivos, dialogam entre si. Nesse diálogo, lembranças são reveladas, ora de forma explícita, ora de forma velada, “chegando em alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor, inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram sua vida.” (DELGADO, 2006, p. 16)

Esse caráter impreciso, fluido da memória, mostra-se campo fértil para os estudos da História, que não tem a pretensão de estabelecer fatos tais como aconteceram, numa perspectiva historicista. Para esses estudos, Barros (2009, p. 60) evidencia,

É muitas vezes na imprecisão, na fluidez e nos lugares de distorção e manipulação que se instalam algumas das mais expressivas e reveladoras práticas discursivas, trazendo a nu os seus entreditos e interditos, os silêncios reveladores, os padrões de representações, as ressignificações dos eventos. Com a possibilidade de tratar a Memória como um aspecto a ser problematizado e atravessado por novos questionamentos, e não como mera instância capaz de fornecer informações sobre este ou aquele processo, surgiram as condições e possibilidades para uma nova e importante modalidade da História: a História Oral.

Pode-se então admitir que a História Oral busca congrega memória e História, evidenciando que o caráter subjetivo da memória, individual ou coletiva, possibilita o surgimento de elementos passíveis de serem problematizados pela História.

---

## HISTÓRIA ORAL: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES

Ferreira (1998) considera que a História Oral, desde seu surgimento nos anos 1950, desenvolveu-se de forma significativa nos países da Europa Ocidental e nos Estados Unidos, onde se verificou a realização de encontros internacionais, com uma pequena participação de pesquisadores da Ásia, da África e da América Latina. Entre europeus e norte-americanos, a História Oral enraizou-se não apenas no meio acadêmico, mas principalmente no seio dos movimentos sociais, dado seu compromisso inicial, "dar voz aos excluídos e marginalizados".

Os chamados países em desenvolvimento – os quais se situam em grande medida entre Ásia, África e América Latina – caracterizam-se exatamente pela exclusão das suas grandes massas trabalhadoras, segundo Ferreira (1998), sendo, portanto, um campo privilegiado para o desenvolvimento dessa História Oral dos excluídos. No entanto, a adesão à História Oral nos meios científicos nessas regiões foi mais tardia, construída a partir de um processo lento e descontínuo.

Segundo Ferreira (1998), as primeiras experiências sistemáticas no campo da História Oral no Brasil datam de 1975, a partir de cursos ministrados por especialistas norte-americanos e mexicanos, na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, sob patrocínio da Fundação Ford. Esses cursos destinavam-se a um público de professores e pesquisadores de história e ciências sociais, oriundos de diferentes instituições. Sobre esses cursos,

Pretendia-se difundir o uso da metodologia de maneira a implantar programas de história oral em diferentes universidades e centros de pesquisa por todo o país, privilegiando a investigação de temas de interesse local. Pretendia-se também estabelecer canais regulares de intercâmbio entre esses pesquisadores através da criação de uma associação de história oral. (FERREIRA, 1998, p. 2)

Concomitante a esse contexto de lenta inserção da História Oral nos estudos brasileiros, Fonseca (2003) evidencia que nas últimas décadas do século XX a profissão docente passou por mudanças acentuadas, tendo um consecutivo aumento de demandas para esses profissionais. Nesse cenário, os docentes passam a figurar como personagens centrais nos estudos históricos, de modo que estudos sobre a história de vida de professores começam a emergir a nível internacional. Vê-se então um uso concreto da memória como objeto de estudo, captada por meio da oralidade e aplicada aos estudos da

profissão docente na esfera internacional. Com o paulatino crescimento da História Oral no Brasil, tal tendência passou a também se aplicar nas pesquisas nacionais.

Entre os trabalhos de destaque na esfera internacional, Fonseca (2003) cita os do inglês Ivor Goodson que pretendiam resgatar as práticas pedagógicas docentes em consonância com a história de vida dos professores, o que, segundo o autor, tornava-se essencial para a análise do desenvolvimento curricular. De acordo com Goodson, as vivências dos professores,

podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a História do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção (*sic*) da história da vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, escolhas, contingências e opções com que se depara o indivíduo ... Isto reconceptualizaria (*sic*) os nossos estudos sobre escolaridade e currículo. (GOODSON *apud* FONSECA, 2003, p. 31)

Fonseca (2003) identifica entre as pesquisas que utilizam a oralidade três tendências recorrentes: a História Oral temática, a tradição oral e a História Oral de vida. Como o título anuncia, a História Oral temática procura reunir depoimentos e entrevistas que esclarecem determinadas temáticas. Nesse caso, o enfoque das entrevistas não está na totalidade da vida das pessoas, mas sim nos aspectos da vivência relacionados à temática, que permitem reconstituir fatos, eventos ou problemáticas do passado.

Sobre a História Oral temática, Delgado (2006, p. 22) complementa, “são entrevistas que se referem a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados”. Na perspectiva da autora, as entrevistas temáticas podem constituir-se como desdobramentos dos depoimentos de História de vida ou estarem vinculadas a um projeto de pesquisa com tema delimitado.

Aplicada aos estudos da profissão docente, a História Oral temática possibilita investigar uma série de temas / problemas de pesquisa que necessitam dar voz aos sujeitos envolvidos com os processos da docência para serem elucidados.

Nos estudos embasados na tradição oral, o que ganha destaque são os grupos, em detrimento do indivíduo em si, de maneira que é objeto de interesse aquilo que o coletivo considera importante para o funcionamento e a existência de determinada sociedade. Nesse contexto, o conjunto de tradições transmitidas pela memória oral, mitos, festas, ritos, hábitos, etc. compõem o foco do historiador. (FONSECA, 2003).

Na terceira perspectiva, a História Oral de vida pretende dar relevância às vivências e às representações individuais. “Neste caso, as narrativas orais não são apenas fontes de

informações para o esclarecimento de problemas do passado, ou um recurso para preencher lacunas da documentação escrita.” (FONSECA, 2003, p. 39). Com esse enfoque, o que se pretende é que as trajetórias dos indivíduos sejam memoradas, reconstruídas e registradas a partir do encontro entre pesquisador e narrador, constituindo uma possibilidade de transmissão de experiências por meio das narrativas. Segundo Fonseca (2003, p. 40),

Pela história de vida, um mundo de vivências, de contradições e de projetos que não vingaram pode chegar até nós, não como realmente existiu, mas como foi experienciado e como, hoje, é visto retrospectivamente. Aqui, não interessa a noção de comprovação ou de objetividade dos fatos e, sim, de significação e representação.

Delgado (2006) define a História Oral como um procedimento metodológico que pretende registrar testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas dimensões factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Para tanto, constrói fonte e documentos através de narrativas induzidas e estimuladas.

Portanto, a história oral é um procedimento, um meio, um caminho para produção do conhecimento histórico. Traz em si um duplo ensinamento: sobre a época enfocada pelo depoimento – o tempo passado, e sobre a época na qual o depoimento foi produzido – o tempo presente. Trata-se, portanto, de uma produção especializada de documentos e fontes, realizada com interferência do historiador e na qual se cruzam intersubjetividades. (DELGADO, 2006, p. 16)

Nessa relação, passado e presente, se coloca um dos muitos desafios da História Oral, dado que em um mesmo depoimento ou entrevista “fala o jovem do passado, pela voz do adulto, ou do ancião do tempo presente” (DELGADO, 2006, p. 18). Dialogam experiências e lembranças repassadas ao indivíduo, filtradas por ele mesmo, de acordo com as influências do presente. Tem-se a narrativa de outro tempo, na qual são registrados sentimentos, testemunhos, visões, interpretações, em que permeiam emoções do passado, ressignificadas ou renovadas pelas emoções do presente.

Teixeira e Praxedes (2006), ainda que considerem que tais caracterizações sejam insuficientes na busca por apreender as suas múltiplas dimensões, situam a História Oral em diferentes facetas: como metodologia, como fonte, como técnica.

Na condição de metodologia, Teixeira e Praxedes (2006) consideram o conjunto de princípios teórico-epistemológicos que fundamentam e norteiam a elaboração da pesquisa

que utiliza História Oral. Insere-a nos chamados estudos qualitativos, que permitem trazer como pressuposto o fato de o sujeito de pesquisa ser um ator social e um ser de memória, de cultura e de História. “São sujeitos de reflexividade, que interpretam, que significam, ressignificam e dão sentido ao mundo, às suas vidas e às suas experiências”. (TEIXEIRA; PRAXEDES, 2006, p. 156). O ato de narrar, permite que esses sujeitos elaborem conhecimentos próprios, interpretações e sistemas de significações, que ora podem revelar, ora podem esconder ou dissimular questões, resultado de interesses, conveniências e contextos diversos.

Ao definir a História Oral como metodologia, Delgado (2006) também a inscreve naquelas denominadas qualitativas, nas quais se considera a singularidade do método e a não compatibilidade com generalizações. As fontes orais são constituídas por visões particulares de processos coletivos e, segundo a autora, ao se dedicar a recolha desses depoimentos individuais sobre processos históricos e sociais, apresentam-se diversas potencialidades metodológicas e cognitivas.

Teixeira e Praxedes (2006) consideram a História Oral como fonte histórica, na medida em que o material produzido, seja ele áudio ou vídeo, seguidos de suas respectivas transcrições, se transforma em documentos, possibilitando a realização de pesquisas diversas.

Uma fonte “fabricada” pelo próprio pesquisador, um documento que ele/ela “produziu”, diferentemente de outros documentos “produzidos” em outras épocas ou de fontes já existentes, em que os/as pesquisadores/as levantam, identificam, contextualizam, classificam, para utilização e análise. (TEIXEIRA; PRAXEDES, 2006, p.157)

Ao definir a História Oral como técnica, Teixeira e Praxedes (2006, p. 157) evidenciam que “ela propõe um conjunto de estratégias para o trabalho investigativo, sempre centrado na oralidade e nas variadas formas de se aprendê-la e de registrá-la”. Dentre essas estratégias, destacam-se nas abordagens aos sujeitos de pesquisa as entrevistas livres ou semi-estruturadas, gravadas e/ou filmadas, todas elas envolvendo processos de preparação e realização das entrevistas, transcrição, interpretação e análise, além do que se refere à classificação e catalogação, arquivamento e conservação, e sua restituição à sociedade.

Delgado (2006) ao tratar da dinâmica das entrevistas de História Oral faz algumas considerações que passam pela habilidade do entrevistador, tanto no primeiro contato

quanto ao longo das entrevistas e depoimentos. Tal habilidade requer respeito ao depoente, sua personalidade, o lugar e o tempo das entrevistas; neutralidade do entrevistador; flexibilidade para rever roteiros, evitar assuntos, acrescentar questões, de acordo com a dinâmica das entrevistas.

Nesse sentido, seguem as considerações de Fonseca (2003) acerca do trabalho com História Oral de vida de professores,

A realização de entrevistas foi sempre encarada como um trabalho aberto e sujeito a mudanças. O desenrolar de cada entrevista é de uma complexidade indescritível. O desafio da interação entre narrador e ouvinte é de transformá-lo numa obra de arte, como aponta Benjamin, exige muito do pesquisador de história oral. Assim, tentei conduzir o trabalho de campo com sensibilidade e delicadeza. Com profundo respeito e curiosidade pelo narrado, expressava meu carinho e minha confiança por meio de meus gestos, olhares e atitudes. (FONSECA, 2003, p. 52)

Na mesma tônica, conclui Delgado,

Deve-se, portanto, buscar criar uma relação de confiança, que possa contribuir para o sucesso da entrevista. É preciso saber silenciar, ouvir, estimular lembranças, repetir em voz alta perguntas que não foram entendidas, não falar ao mesmo tempo que o depoente e repetir perguntas delicadas e importantes de diferentes maneiras. (DELGADO, 2006, p. 28)

Fonseca (2003) e Delgado (2006) também destacam o processo de transcrição das entrevistas como de fundamental importância para os trabalhos com a oralidade. Ainda que Fonseca (2003) anuncie uma multiplicidade de alternativas metodológicas para o trato das transcrições, ambas as autoras indicam o processo no qual se busca reproduzir com fidelidade tudo o que foi falado, sem cortes ou acréscimos, tentando registrar com a máxima precisão o que foi dito no encontro. Sobre essa etapa, Fonseca evidencia,

É o momento de reviver a experiência, de aprofundar-se no conhecimento do outro, de captar e sentir as suas (do narrador) e as minhas (do entrevistador) angústias, certezas, inseguranças nos detalhes de entonação de voz, de reticências, silêncios, nas construções e desconstruções de frases, repetições e negações. (FONSECA, 2003, p. 53)

Para completar o trabalho de transcrição, faz-se necessário o aval do entrevistado sobre o texto transcrito, podendo, inclusive, o entrevistador recorrer ao entrevistado para conferir informações, solucionar dúvidas, checar erros. Também pode acontecer o trabalho de textualização, na busca por dar fluidez ao texto final e extirpar possíveis vícios de

linguagem do depoente.

Aceves Lozano (2006) complementa essa discussão ao considerar a História Oral como um método que vai além da simples técnica da depuração da entrevista gravada, da formação dos arquivos orais e do roteiro detalhado de transcrição da oralidade. Para o autor a História Oral,

(...) é antes um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações *qualitativas* de processos histórico-sociais. Para isso, conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel importante. Dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na *visão* e *versão* que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais. (ACEVES LOUZANO, 2006, p. 16)

Ainda que vista sob diversas perspectivas, destaca-se nas formas de fundamentar e entender a História Oral a consideração sobre o âmbito subjetivo da experiência humana como material bruto, fator que fomenta e traz singularidade a essa vertente da pesquisa histórica, ao mesmo tempo em que potencializa os seus maiores desafios teórico-metodológicos.

## DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA HISTÓRIA ORAL

Aceves Louzano (2006) aponta certo menosprezo à História Oral por parte de historiadores seguidores de uma tradição clássica do historicismo e daqueles pesquisadores que seguem uma linha quantitativista e objetivista, que subsiste nas ciências sociais em geral. Para o autor, tais pesquisadores facilmente rotulariam a História Oral como método historiográfico de “segunda classe”, dado que a fonte utilizada – oralidade vertida em depoimentos, relatos e histórias de vida, narrações, recordações, memórias e esquecimentos – são elementos subjetivos e, para os objetivistas, de difícil manejo científico.

A essa tradição de pesquisa, quantitativa e objetiva, o caráter indisciplinar da História Oral também se apresenta como um desafio posto, dado que, muitas vezes, essa forma de fazer ciência mostra-se rígida em relação à compartimentação do conhecimento.

É também o caráter subjetivo o que aponta Delgado (2006) como um dos maiores motivos de críticas apresentadas à História Oral. A autora destaca que tal subjetividade está

posta tanto nos depoimentos em si, quanto na sua interpretação, dado que é possível uma influência do transcritor, ainda que involuntária, no conteúdo do documento escrito. Além disso, a História Oral opera junto à memória, que passa por influências múltiplas, inclusive da conjuntura vigente que possibilita alterações de visões sobre o mesmo fato ou processo no transcurso do tempo.

Barros (2009, p. 60) evidencia que o desenvolvimento da História Oral traz intrínseca a reflexão sobre “até que ponto o entrevistador não estrutura ou motiva as respostas dos entrevistados em uma determinada direção”. Além da seleção e condução da entrevista pelo entrevistador, considera a existência de diversos problemas em relação à passagem do registro oral para o escrito, de uma língua para outra. Todavia, Barros (2009) afirma que tais limites não tem impedido que na contemporaneidade a História Oral prossiga superando obstáculos e confrontando seus críticos, dado que,

o caráter menos preciso da Memória Individual deixou mesmo de ser um problema maior e passou à possibilidade de ser elaborado até mesmo como uma riqueza epistemológica pelos historiadores que trabalham de acordo com a perspectiva de uma História-Problema. (BARROS, 2009, p. 60).

Sobre esse caráter menos preciso da memória, e de seus usos na História Oral, Teixeira e Praxedes (2006, p. 159) consideram,

Diferentemente de outras matrizes de pesquisa, que veem a subjetividade como um fator nocivo à pesquisa, a ser não somente controlado, mas banido da investigação social, a História Oral considera a subjetividade um elemento precioso, que compõe a vida, uma dimensão do humano a ser interrogada, a ser compreendida.

Delgado (2006) ainda aponta como desafio o fato de a História Oral inserir-se nos limites e perspectivas da pesquisa histórica do tempo presente. “Tempo esse ainda envolto por emoções recentes, traduzidas de maneira muito marcante nas falas, nas omissões, nos silêncios e nos lapsos de cada depoente” (DELGADO, 2006, p. 30). Nesse tipo de pesquisa, o afastamento temporal que permite ao historiador a possibilidade de visualizar o fato / processo histórico e sua duração está suprimido, o que tende a dificultar o procedimento de análise de dados.

Sobre tal fato, Delgado (2006) aponta o fascínio que a memória, capturada pela História Oral, tende a exercer nos pesquisadores, de modo que se mostra necessário adotar certos cuidados para que o pesquisador não se torne refém do depoimento recolhido,

trazendo prejuízos a sua capacidade analítica. O conhecimento crítico só é produzido a partir do momento em que o depoimento, que pode ser fascinante e instigante, é objeto de análise e interpretação.

No mesmo sentido, Stephanou e Bastos (2005) atentam ao perigo da reificação da memória, que tende a transformá-la em objeto, tal como um conjunto de documentos arquivados no íntimo do sujeito depoente.

A memória não segue o modelo textual, linear. Não basta, portanto, colhê-la e reproduzi-la em extensas citações para que efetivamente tenhamos elaborado um conhecimento em História da Educação. Impõe-se trazê-la, rica e estranha, composta de reminiscências e esquecimentos, pérolas e corais, para compor “fragmentos de pensamento”, narrativa do tempo passado e presente. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 423).

Fonseca (2003) complementa essa discussão ao anunciar a necessidade de critérios claros de reflexão quando a História Oral pretende produzir narrativas que fujam da produção de relatos factuais e cronológicos, rígidos e padronizados. Assim como quando pretende captar e respeitar um conjunto de narradores heterogêneos em classe, gênero, religião, formação, etc., deixando de lado um uso inocente e romântico dos depoimentos.

Para além de limitadores, os desafios apontados não desmerecem ou desqualificam as potencialidades informativas e interpretativas do trabalho com História Oral. Como indica Delgado (2006, p. 20),

o fato de a história oral possibilitar o registro da narrativa e dos sentimentos do homem comum – que pode, em decorrência, reconhecer-se como sujeito integrante do movimento da História – é por si mesmo um estímulo inquestionável, que tende a mobilizar pesquisadores.

## A HISTÓRIA ORAL NOS ESTUDOS DA PROFISSÃO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensar as potencialidades do uso da História Oral no campo da educação, especificamente nos estudos da profissão docente, associa-se de imediato às expectativas apontadas pelo próprio uso da oralidade em pesquisas.

Grosso modo, podem-se destacar, junto a Delgado (2006), algumas das expectativas das pesquisas que utilizam a oralidade: a abertura de novos campos e temas de pesquisa;

novas hipóteses e versões sobre processos já conhecidos; a recuperação de memórias diversas; a recuperação de informações não registradas em outros documentos ou não disponíveis para a sociedade em outras fontes; registro de versões de personagens não contemplados pela história oficial, produzindo, desse modo, versões alternativas; alternativa ao documento escrito; entre outras possibilidades que evidenciam os múltiplos usos da História Oral.

As potencialidades elencadas acima abrem um universo de possibilidades quando aplicadas ao processo histórico de constituição da profissão docente. A pesquisa histórica evidencia uma série de fatos relativos à trajetória dos processos educacionais que permitem uma maior compreensão da complexidade da profissão docente na atualidade. Junto às pesquisas educacionais, possibilita uma análise desses fatos que precisam ser compreendidos para além da mera descrição da inserção dos sujeitos professores nas instituições, dos seus objetos de uso, de um papel coadjuvante perante as políticas educacionais.

Considerar que as investigações a partir das memórias, revisitadas pela História Oral, podem problematizar temas/objetos da educação não contemplados em outras fontes, em especial, nos documentos escritos, utilizados sobremaneira nas investigações da História da Educação, permite inúmeras possibilidades de pesquisas. É o caso, por exemplo, do estudo do que Stephanou e Bastos (2005) chamaram de “internalidade” das escolas, que permitem mergulhar no modo como o cotidiano é vivenciado por alunos e professores. Tema ausente em relatórios escolares, em currículos oficiais, pois está ligado a tabus, interdições, questionamentos às autoridades, transgressões anônimas, à complexidade do vivido. Nesse sentido,

Há um âmbito de questões sobre currículo, processos educativos, dispositivos escolares, letramento, instituições educativas, dentre outros muitos, que enriquecem substantivamente as pesquisas históricas que tomam por objeto fenômenos/materialidade/processos educacionais. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 422).

Também considerando o potencial expresso na História Oral de interessar-se pelo que está ausente, ou mesmo esquecido nas fontes oficiais, destaca-se o fato dela trabalhar com o indivíduo, com o sujeito, permitindo, inclusive, localizar o docente como protagonista da narrativa sobre sua profissão, uma vez que “ela reúne, reconhece e legitima como conhecimento, interpretações e discursos outros, de outros sujeitos e lugares, à procura de

sistemas de significação e de leituras diversos, plurais” (TEIXEIRA; PRAXEDES, 2006, p. 158).

A História Oral se interessa pelas diversas formas de oralidade presentes nas práticas culturais cotidianas, permitindo trazer à tona não apenas os excluídos da História, mas os mais variados tempos e territórios da experiência humana. Nesse ponto é profícua para o entendimento do cenário educacional; para o desvelamento das tensas relações cotidianas das escolas; das múltiplas interpretações, significados e identidades ali presentes; pela constituição da docência pelo prisma de quem a vivencia; não se configurando, necessariamente, como um estudo do tempo passado, mas também do tempo presente, do que é contemporâneo.

É também pensando no que não está presente nos relatórios, documentos, fontes que dizem respeito à escola, que se destaca a pesquisa histórica cuja oralidade é o preponderante, uma vez que seu objeto tende a ser “elementos da história que não aparecem nos documentos vindos de outras fontes que não a da oralidade, que só podem vir à cena pelos fios da memória de seus protagonistas, de suas testemunhas e de seus contemporâneos”. (TEIXEIRA; PRAXEDES, 2006, p. 162).

Nesse sentido, evidencia-se que “O que os sujeitos das memórias da educação pensam de suas vivências presentes, o que fazem, como veem a si mesmo e o mundo, é disso que extraem suas memórias.” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 420). Reside nessas memórias aquilo não alcançado pelo documento escrito, pelas versões oficiais, entre elas, aspectos da profissão docente e da cultura escolar que revelam uma diversidade de sentimentos, próprios das relações humanas.

Tendo como perspectiva tais dimensões, Fonseca (2003) procurou evidenciar por meio da História Oral de vida as experiências pessoais e educacionais de professores que atuaram em vários níveis de ensino com a disciplina História, no sistema educacional brasileiro, desde meados do século XX. A autora procurou analisar as narrativas de diferentes gerações de professores, focando as diversas mudanças ocorridas nos processos de aquisição e transmissão de conhecimento histórico, de formação e constituição da carreira docente, no modo de ensinar, na prática docente dos narradores no interior das mudanças sociais em que estavam inseridos e que traziam implicações específicas para a educação brasileira, em diversos momentos históricos.

No trabalho de Fonseca (2003), se destacam elementos da história da educação que só poderiam vir à tona por meio das memórias dos sujeitos envolvidos. O conteúdo das

narrativas revelam inúmeras mudanças pelas quais passou a profissão docente, em especial, na segunda década do século XX. Entre as contribuições da História Oral está o fato de trazer à tona tais mudanças, largamente estudadas pela História da Educação, pelo prisma daqueles que estavam inseridos no processo em si, atribuindo a ele novos significados em suas narrativas.

Além disso, Fonseca (2003) também pretendeu fazer uma reflexão sobre os sentidos e significados que os professores dão a seu próprio trabalho, assim como veem à relação vida pessoal / profissional e à inserção deles nas mudanças sociais vividas pelo país. Nesse sentido, corrobora com o que afirma Teixeira e Praxedes (2006, p. 164) ao considerar que,

Nessa relação intersubjetiva de sujeito de pesquisa e pesquisadores, os primeiros emprestam aos oralistas suas vidas e histórias. Uma história polifônica e polissêmica, pois não se trata de buscar uma única versão, mas as significações. Procuram-se as interpretações, os sentidos que os sujeitos atribuem às suas vivências, elas mesmas inscritas na cultura e nos processos sócio-históricos mais amplos em que se inserem.

Na perspectiva trazida por Fonseca (2003) o registro de vida dos professores, engloba suas maneiras de ser e ensinar, “situa-se neste campo movediço em que se cruzam os modos de ser do indivíduo e o mundo social, as instituições e os diferentes atores, grupos e conflitos sociais que fazem parte de suas trajetórias.” (FONSECA, 2003, p. 35).

É nesse contexto que Teixeira e Praxedes (2006), para além de definir a História Oral como método, técnica e fonte, consideram-na também como um “movimento”, um ato pedagógico, um processo educativo, nesse aspecto situa a virtualidade maior da História Oral para a educação. Esse “movimento” está posto no pensamento que flui, nas memórias que elaboram e reelaboram o vivido. A História Oral assume esse caráter pedagógico na medida em que, acionando a memória, permite aos sujeitos resgatar o vivido, ressignificando-o, reinterepretando-o. Nesse processo, há uma produção de conhecimento, que passa por momentos de identificação e de subjetivação, ou seja, por um processo de formação. Dessa forma, os sujeitos elaboram ideias sobre si mesmo, sobre os outros com quem conviveram, sobre suas relações e seus contextos, nesse exercício há uma invenção e reinvenção do sujeito, um pleno processo formativo.

Para Teixeira e Praxedes (2006, p. 162),

Ao narrarem suas vidas, os sujeitos revigoram, significam e ressignificam o que viveram, o que viram, o que ouviram, o que testemunharam, o que protagonizaram, em uma dinâmica em que vão se (re) conhecendo como sujeitos históricos e sujeitos de suas histórias, seus artífices. (...) Aqui reside, inegavelmente, o potencial educativo da História Oral.

Quando esse “movimento” formativo se aplica ao sujeito docente, têm-se uma riqueza interpretativa de ambos os lados: para o pesquisador que recolhe uma vivência única de diversos aspectos educacionais possíveis, tempos, identidades, currículos, práticas, interpretações, significações e visões, resgatando histórias e identidades coletivas, que vão sendo reconstruídas nas entrevistas; para o docente entrevistado, ao vivenciar um processo formativo na medida em que narra, revivendo, reinterpretando, ressignificando suas vivências, revisitando suas inquietações, dificuldades, projetos e sonhos, se formando novamente. O momento da entrevista configura-se, então, como o momento da pausa, do repensar, do buscar memórias não tão latentes, do revelar esquecimentos.

É importante também destacar que as potencialidades da História Oral podem se referir a experiências educacionais que não passam por processos de escolarização formal. Sobre esses aspectos, Stephanou e Bastos (2005, p. 423) consideram,

Podemos ilustrar com diversos exemplos de temas que na História da educação podem ser identificados quase que exclusivamente pelas narrativas da memória. Experiências educativas do movimento dos trabalhadores, saberes socialmente desvalorizados que são transmitidos em grupos familiares ou étnicos minoritários, rebeldias de mulheres que não vão à escola, mas aprendem a ler e escrever, escolas reprimidas, como foram as escolas modernas de inspiração anarquista, entre outros exemplos. Além disso, a história, a partir das memórias, pode auxiliar para que percebamos o impacto de processos de longa duração, como o impacto cultural da escolarização numa determinada comunidade, relativizando os processos de âmbito estritamente político.

Ainda no campo das potencialidades da História Oral, destaca-se o que evidencia François (2006, p. 9) “(...) A história oral não somente suscita novos objetos e uma nova documentação (...) como também estabelece uma relação original entre o historiador e os sujeitos da história”. Nessa relação, o trato do historiador se difere daquele que se relaciona ao dado frio, estatístico, documental, precisa abrir-se a fluidez, as incertezas da memória. Nesse sentido, quando aplicada aos estudos da profissão docente, essa relação, historiador e sujeitos da história, pode vir a suscitar nos professores entrevistados, ou nos sujeitos envolvidos, uma perspectiva emancipadora, de recuperação de memórias reprimidas,

silenciadas, desprezadas e, portanto, de redescoberta de pertencimentos e identidades, o que tende a impactar diretamente na relação deles com as formas com que entendem os processos educacionais, as relações de ensino e aprendizagem, sua própria identidade.

Por fim, ressalta-se que o objetivo desse trabalho foi traçar os fundamentos da história oral, procurando evidenciar seus limites, suas fragilidades, mas, sobremaneira suas potencialidades quando aplicadas aos estudos da profissão docente. Nesse ponto mostra-se extremamente profícua a revelar aspectos desse ofício a partir das memórias dos sujeitos envolvidos, o que garante inúmeras alternativas de pesquisa. Os caminhos aqui apontados concordam com o que afirma Delgado (2006, p. 31), ao considerar que,

O maior desafio da história oral, tomando como empréstimo a interpretação de Benjamim (1994) sobre a memória, é contribuir para que as lembranças continuem vivas e atualizadas, não se transformando em exaltação ou crítica pura e simples do que se passou, mas, sim, em meio de vida, em procura permanente de escombros, que possam contribuir para estimular e reativar o diálogo do presente com o passado. (DELGADO, 2006, p. 31)

## REFERÊNCIAS

- ACEVES LOUZANO, Jorge Eduardo. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In.: Amado, Janaína; Ferreira, Marieta de Moraes (orgs.) *Usos & Abusos da História Oral*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.
- BARROS, José D'Assunção. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. *Mouseion*, vol. 3, n.5, Jan-Jul/2009. Disponível em [http://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/Mouseion/Vol5/historia\\_memoria.pdf](http://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/Mouseion/Vol5/historia_memoria.pdf). Acesso em 13 de março de 2015.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil. *História Oral*, São Paulo, nº 1, p.19-30, jun. 1998.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida*. 2ª ed. ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In.: Amado, Janaína; Ferreira, Marieta de Moraes (orgs.) *Usos & Abusos da História Oral*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. PUC São Paulo, n. 10, dez. 1993. Disponível em <http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf>. Acesso em 13 de março de 2015.
- STEPHANOU, Maria; Bastos, Maria Helena Camara. História, memória e história da educação. In: Stephanou, Maria; Bastos, Maria Helena Camara (Orgs.). *História e memórias da Educação no Brasil*. Vol. III - século XX. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; Praxedes, Vanda Lúcia. História oral e educação: tecendo vínculos e possibilidades pedagógicas. In: Viscardi, Cláudia M. R.; Delgado, Lucília de Almeida Neves (orgs.). *História oral: Teoria, educação e Sociedade*. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2006.

---

**PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS EM PRESÍDIO APAC  
A PARTIR DAS ATIVIDADES DE LAZER**Walesson Gomes da Silva<sup>34</sup>Eliane Silva Machado<sup>35</sup>

Esta pesquisa descreve investigação etnográfica interdisciplinar sobre experiências de lazer de presidiários em um presídio configurado conforme o modelo da Associação de Proteção aos Condenados - APAC, em município da região metropolitana da capital mineira - que se diverge do sistema prisional comum por ter um método próprio de trabalho, denominado "Método Apaqueano". Nele, o cotidiano dos encarcerados é composto por senda predeterminada pela gestão da unidade prisional de forma compartilhada, aproximando-se de um modelo de autogestão. Conquanto, a referida instituição exerce certo controle sobre as ações diárias dos apenados que, de certa maneira, compromete suas práticas sociais de lazer. Diante disso, através de estudo etnográfico, procuramos captar os sentidos e significados atribuídos ao lazer pelos jovens condenados na APAC, suas maneiras de apropriação dos espaços dessa instituição nas suas práticas de lazer e os processos de sociabilidade aí estabelecidos. Assim, realizamos revisão bibliográfica em 3 (três) áreas distintas: 1) o campo de estudos do lazer; 2) as políticas públicas que têm como foco o sistema prisional; e 3) relação entre juventude aprisionada e lazer. Neste texto, apresentamos a prática cotidiana de assistir a televisão para ilustrar o estudo realizado. Dialogamos com propostas acadêmicas na perspectiva da teoria histórico-cultural, buscando entender como esses sujeitos produziam sentidos a partir das atividades de lazer praticadas na prisão. Para tal, utilizamos a metodologia qualitativa, com amparo nas técnicas de observação participante e entrevista semiestruturada. Os resultados alcançados demonstraram que as práticas de lazer sucederam em tempos e espaços abreviados e que seus potenciais formativos e educativos não são explorados pela instituição.

**Palavras-chave:** Lazer. Práticas culturais. Encarceramento. Juventude. Televisão.

Neste artigo, apresento ao leitor, experiências produtoras de sentidos e significados produzidos através de atividades de lazer em um presídio na região metropolitana de Belo Horizonte. Este estabelecimento prisional atua em um sistema diferente ao modelo hegemônico clássico de nosso país, denominado modelo APAC. No entanto, para apresentar essas atividades lúdicas educativas, procuraremos situá-los quanto aos conceitos utilizados na produção desse capítulo, que será dividido em duas partes, a primeira em quatro tópicos que apresentará os conceitos, e a segunda, que apresentará algumas das atividades desenvolvidas. Destacamos que esse capítulo se deriva de uma

---

<sup>34</sup> Professor Dr. Departamento de Educação e Ciências Humanas - Campus Ibirté /UEMG – Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais e Educação Social - NEVES

<sup>35</sup> Professora Mestre do Departamento de Educação e Ciências Humanas - Campus Ibirté /UEMG – Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais e Educação Social - NEVES

pesquisa de mestrado realizada recentemente, e que através da observação participante, e outros instrumentos metodológicos, é que nos foi possível perceber o caráter formativo dos momentos de lazer, que proporcionavam aos jovens encarcerados ressignificar suas ações.

### **Sistema prisional estudado**

Na contramão desse sistema prisional clássico, punitivo, que estigmatiza, ao invés de criar possibilidades sociais e políticas, que consomem vultuosos recursos e, ainda, produz um alto índice de reincidência criminal, emergiu, na década de 1970, a Associação de Proteção e Assistência aos Condenados - APAC. Trata-se de entidade civil de direito privado, com personalidade jurídica própria, que se dedica ao trabalho de reeducação e reintegração social dos condenados com penas de privação de liberdade. Essa proposta desenvolve um método próprio de valorização humana, vinculada à evangelização da população atendida. Na sua proposição, busca, de maneira ampla, a proteção da sociedade, a promoção da Justiça e o socorro às vítimas.

No seu bojo de propostas, essa entidade estabelece como pilar a Constituição Federal que, em seu artigo 5º, estabelece que “a pena será cumprida em estabelecimentos distintos, de acordo com a natureza do delito, a idade e o sexo do apenado” (BRASIL, 1988). Operando como uma instituição de auxílio aos Poderes Executivo e Judiciário na execução penal, tem seu estatuto resguardado pelo Código Civil e pela LEP. Nesse aspecto, a APAC auxilia na administração do cumprimento das penas de privação de liberdade, nos regimes fechado, semiaberto e aberto. Nela, esse preso recebe tratamento espiritual, jurídico, médico e psicológico diretamente da comunidade. A segurança e a disciplina do presídio são constituídas com a participação dos detentos, já que não há, na instituição, policiais ou agentes penitenciários. Essa característica metodológica produz um número ínfimo de funcionários comuns, denominados “inspetores de segurança”, quando se avalia a proporção de presos e trabalhadores no sistema. Além disso, conta com a atuação de voluntários.

Outro fato relevante a ser mencionado é que, nesse método, todos os encarcerados são chamados de recuperandos e tratados pelos próprios nomes, além de serem implicados nas atividades cotidianas da instituição penal.

## Juventude e diversidade

A juventude representa um período de experiências humanas, histórica e socialmente construída, não podendo ser concebidas de forma universalizada; no sentido de se compreender o jovem em “sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DARYRELL, 1996, p. 140). Assim, a juventude constitui um período “fortemente marcado pela diversidade, dependendo das condições sociais (classe social), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero (homens e mulheres) e de regiões” (SPÓSITO 1999, p.1).

Diante dessas considerações, discutir as formas de lazer de jovens é remeter a processos de sociabilidade, de descontração, azaração e construção de subjetividade, frequentes nesse período da vida, e de acordo com Carrano (1999), as práticas de lazer da juventude se afirmam como redes relacionais decisivas para a elaboração de identidades urbanas da juventude:

[o]s fenômenos relacionados com as atividades de lazer estão no centro dos processos de formação da subjetividade e dos valores sociais nas sociedades contemporâneas. Para os Jovens particularmente, as atividades de lazer se constituem num espaço/tempo privilegiado de elaboração da identidade pessoal e coletiva (CARRANO, 1999, p. 138).

Carrano (1999) considera que os processos sociais desenvolvidos nos espaços e momentos de lazer contribuem, significativamente, para a formação dos sujeitos; principalmente, os que são capazes de gerar momentos de sociabilidade dentro dos grupos juvenis.

De acordo com Paulo Freire (2006), ensinar é algo essencial ao sujeito, pois lhe permite criar sua própria identidade cultural; portanto,, torna-se necessária a sensibilização social e política desses jovens. Freire enfatiza, constantemente, que educar não é mera transferência de conhecimentos, mas, sim, conscientização e testemunho de vida.

Para Dayrell (2005), a socialização, uma temática que permeia toda Sociologia clássica; funda-se na ideia de que existe uma articulação estreita entre indivíduo e sociedade. As normas e as organizações, antes de existirem lá fora, são formas de compreensão e ação dos indivíduos na sociedade. O encontro entre os seres humanos é, assim, fundamental, para a constituição da identidade e do lugar do sujeito nos espaços

sociais. Enquanto a socialização é algo mais rígido, fruto da interação com instituições, a sociabilidade é algo fluido, fundado na associação com o outro:

[a] sociabilidade é um símbolo da vida quando a vida surge no fluxo de um jogo alegre e fácil; ela é, contudo, um símbolo da vida. A sociabilidade não muda a imagem da vida além do ponto exigido por uma própria distância em relação a esta. Da mesma maneira, para parecer vazia e falsa, mesmo a arte mais livre e mais fantástica, não importa o quão esteja de qualquer cópia da realidade, alimenta-se de uma relação profunda e leal com essa realidade (SIMMEL, 1983, p. 179 *apud* DAYRELL, 2005, p. 184).

Esse pressuposto nos ajudou a pensar o processo de socialização e de sociabilidade dos jovens da APAC investigada. De um lado, as normas, as regras de convivência dos espaços; de outro, as formas de os jovens se apropriarem da instituição. Aqui, foi fundamental observar os tipos de associação, os tipos de conflitos e as alianças que se instauravam nesse espaço. Outro ponto interesse foi buscar compreender os interesses e os agrupamentos dos jovens durante as atividades de lazer propiciadas pela instituição onde se encontravam.

Os jovens em questão são em sua maioria oriundos das classes menos privilegiadas do nosso país. Além de em sua maioria possuírem baixa escolaridade, sua relação com a sociedade era marcada por estigmas e pelo confronto. Nessas condições, foi importante indagar pelo tipo de juventude que socialmente se constrói. Nesse aspecto era preciso compreender a subjetividade de cada um. Ao nos propormos a um estudo da subjetividade, colocava-se, de forma indivisível, a relação entre indivíduo e sociedade como momentos da constituição do sujeito. Segundo Rey (2003), o desenvolvimento de uma teoria da personalidade centrada na constituição subjetiva só é possível se:

[a] ideia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro (REY, 2003, p. 224).

Com isso, a constituição do sujeito resulta de suas ações, que constituem sua subjetividade, a partir dos processos de significação e sentido que se organizam na personalidade, em articulação com espaços sociais em que o sujeito está inserido. Esses desafios nos levaram a buscar sentidos e significados envolvidos na relação desses sujeitos com a instituição mediados por experiências de lazer tensionadas pelo trabalho,

pela disciplina, pela escolarização, e demais atribuições sociais e individuais daqueles detentos.

De todo modo, pautamos, neste estudo, pela singularidade social daqueles jovens no compartilhamento com experiências de lazer num sistema penal diferenciado que, ainda, apresentava elementos de um ascetismo configurado no exercício físico e mental do trabalho a como remição das suas penas e redenção dos seus percalços (WEBER, 2004).

Sendo assim, remetemos a discussão para as concepções de lazer.

### **Concepção de Significado e Sentido.**

Diante da proposta constituída para o desenvolvimento desse capítulo, fez-se necessária a construção dos conceitos de sentido e significado. Para isso, buscamos embasamento teórico em Vygotsky (2000, 2003, 2005) e Rey (1995, 2003, 2004, 2005, 2007 e 2011), fundamentado na a Psicologia histórico-cultural.

De acordo com Vygotsky (2000), significado seria o arcabouço da palavra que auxilia o sujeito histórico-cultural a difundir suas experiências sociais. Contrapondo o sentido, o significado é uma produção social objetiva ao ato em que é aquinhoadada por todos os sujeitos pertencentes a uma determinada cultura (LURIA, 1986). Os significados configuram os mecanismos simbólicos da sociedade.

Quanto ao sentido, na concepção de Vygotsky (2000), é a o sujeito fazer uso da consciência, por meio da palavra, de forma fluida e complexa, para expressar sua construção subjetiva individual. Para Rey (2005), a subjetividade é constituída por uma natureza complexa advinda de uma configuração histórico-cultural. Esse pesquisador cubano menciona que a dialética dá fim à dicotomização entre o individuo e a sociedade ao afetar ambos os sistemas. Destarte, a resignificação do homem como sujeito histórico é um processo de subjetivação. Quanto a esse aspecto, Rey (2005, p. 78) afirma que:

[...] a subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de “fora” e que aparece “dentro”, o que seria uma forma de manter a dualidade em outros termos. [...] trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade.

Nessa perspectiva, o lazer representa uma prática social atravessada por processos que configuram a subjetividade humana, na qual os sentidos e os significados se entrelaçam de forma contraditória e complementar. Sendo assim, a pesquisa desses elementos nas práticas culturais e sociais, aqui proposta, pretende dar visibilidade a esses intercâmbios no contexto prisional. Isso posto, apresentamos, no próximo item as práticas de lazer na unidade prisional pesquisada e seu potencial pedagógico num contexto periférico, dentro da perspectiva formativa a que essa obra se propõe.

### Concepção de Lazer

No campo do lazer, a apresentaremos o conceito a partir do ponto de vista Christianne Gomes, e partindo do conceito formulado por essa autora, entende-se o seguinte:

[u]ma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo (GOMES, 2004, p. 125).

Dentro dessa ótica, o lazer representa algo que possibilita a vivência de experiências culturais individuais ou coletivas, capazes de produzir no sujeito valores necessários a uma vida cotidiana dotada de regras e posturas necessárias a uma vivência comunitária. Além disso, Gomes, Lacerda e Pinheiro (2010) apontam que o lazer constitui uma dimensão da cultura, configurada a partir do contexto sócio-histórico-cultural do sujeito, sendo, portanto, uma necessidade humana:

[a]ssim, o lazer é constituído conforme as peculiaridades do contexto no qual é desenvolvido e implica produção – no sentido de reprodução, construção e transformação de práticas culturais vivenciadas ludicamente por pessoas, grupos, sociedades e instituições. Essas ações são construídas em um tempo/espaço social, dialogam e sofrem interferências das demais esferas da vida em sociedade e nos permitem ressignificar, simbólica e continuamente, a cultura (GOMES, 2010, p. 34).

Diante aos apontamentos de Gomes (2004), compreendemos o lazer como uma dimensão da cultura repleta de possibilidades para a produção humana. Entretanto, é comum constatar dimensões pontuais acerca do fenômeno reduzindo-o a uma única dimensão na abordagem dos seus conteúdos culturais. Nesse aspecto, se associa, por

exemplo, a experiência individual como uma produção exclusiva do indivíduo, fora de um contexto mais amplo.

Diante das concepções de lazer apresentadas, cumpre refletir quão importante é aprofundar a discussão referente às práticas de lazer dentro dos presídios. Sendo o lazer um direito social previsto na Lei de Execuções Penais - LEP, cabe ao Poder público competente avaliar as produções artísticas e culturais advindas dos presídios como produções de trabalho, proporcionando, assim, direito à remição e estímulo a novas vivências. Nessa perspectiva, o lazer, no contexto prisional, representa uma possibilidade concreta de gerar sociabilidade e socialização para os sujeitos privados de liberdade, ao romper com seu confinamento a processos exclusivamente punitivos.

Perante isso, remetemos a discussão à perspectiva histórico-cultural, para compreensão dos conceitos de subjetividade, significado, sentido e sujeito.

### **Quanto ao uso da televisão e suas ambiguidades: entre a alienação e a busca de sentidos em um mundo de reclusão.**

A televisão é o lazer mais importante aqui dentro da APAC. Por meio dela, eu saio diariamente da cadeia: vou até a China e retorno a Belo Horizonte, sem sair do presídio (N.C.C., 10/01/2014).

Conforme atesta o trecho usado como epígrafe, acima, a pesquisa de campo nos revelou que a televisão representava uma das principais fontes de lazer na APAC pesquisada. O acesso à televisão é assegurado a todos, no sistema fechado. Em cada galeria<sup>36</sup>, havia um aparelho de TV que, nos horários prefixados pela diretoria, podia ser ligado (na parte da manhã, entre 06h e 08h30min; na parte da tarde, entre 12h e 13h30min, e, o noturno, entre 17h e 22 h).

Nesse aspecto, a televisão representava um veículo de comunicação que poderia se tornar sedutor; principalmente, para a condição de apenado, já que esse instrumento mobiliza os sentidos humanos, provocando, entre outros estímulos, sensações de prazer, alegria, tristeza, medo e curiosidade. Por outro lado, constitui-se como aparelho que produz alienação, em uma sociedade consumista que induz à mercantilização das relações sociais.

---

<sup>36</sup> Galeria - nome atribuído, pelos aprisionados do sistema APAC estudado, aos blocos com dormitórios/celas.

Autores como Aranha (1986), Marcondes Filho (1988), Arbex (1996) e Bucci (2003) apresentam os programas televisivos (esportes, programas de auditório, novelas e noticiários) como instrumentos de lazer e de entretenimento eficazes, porque captam os anseios de seu público, inserido em uma sociedade marcada por assimetrias de classes, raça e gênero, provocando, nos seus espectadores a apreciação de imagens de locais que, provavelmente, nunca visitarão, envolvendo seus espectadores com imagens de esportes que dificilmente praticarão, sendo um momento de lazer e de entretenimento para a maioria da população, independentemente da sua faixa etária.

De acordo com Aranha (1986), a TV se aproveita do caráter alienante do trabalho, da fadiga do dia a dia, da incerteza e da insegurança de nossa sociedade capitalista para nos oferecer um mundo fantasioso, recheado de imagens sedutoras. A televisão cria, então, um mundo espetacular, que mobiliza nossos sentidos, dando-nos a falsa impressão de que estamos agindo de forma ativa, algo situado na esfera do lazer e do entretenimento:

[e]m um mundo em que o trabalho e o consumo são alienados, é difícil evitar que o lazer também não o seja. A passividade e o embrutecimento naquelas atividades repercutem no tempo livre. Sabe-se que pessoas submetidas a um trabalho mecânico e repetitivo em uma linha de montagem têm o tempo livre ameaçado pela fadiga mais psíquica do que física, tornando-se incapazes de se divertir. Ou então, exatamente o contrário, procurando compensações violentas que as recuperem do amortecimento dos sentidos (ARANHA, 1986, p. 66).

Para essa autora, a televisão magnetiza os telespectadores porque tem uma linguagem baseada no entretenimento, na sedução, algo que não se encontra com facilidade quando se atua em ofícios que exigem esforços repetitivos e mecânicos, em locais de trabalho que fomentam a competitividade, que geram fadiga mais psíquica do que física. Tais situações produzem o amortecimento dos sentidos fisiológicos, recuperados, não raro, por cenas e espetáculos televisivos violentos. Será que em um sistema prisional como a APAC, a televisão se vale da reclusão para dar sentido à vida dos recuperandos<sup>37</sup>? De acordo com um dos sujeitos entrevistados por esta pesquisa, a televisão constitui um campo marcado por ambiguidades que geram entretenimento e tensões, quando a violência se torna o grande espetáculo televisivo dos últimos tempos. A naturalização da violência foi

---

<sup>37</sup> Recuperandos - termo utilizado, pelo Sistema APAC, para se referir ao público aprisionado.

apontada como uma das consequências graves desse cenário, conforme atesta, por exemplo, o excerto transcrito abaixo:

Ó, gosto muito, sou viciado em televisão. Gosto muito mesmo de assistir televisão. Não gosto de rádio. Gosto mais de assistir televisão. E jornalismo, eu não gosto de assistir jornalismo, que eu tenho a mania de falar, “carnicento,” que é aquele jornal que fica pegando qualquer matéria, mostra mãe chorando em cima do corpo, polícia entrando dentro da favela, eu não gosto de assistir mais esse jornalismo. Eu gosto de assistir aquele jornal rico em detalhe, que mostra umas matérias bacana, que nem eu gosto de assistir “Domingo Espetacular”, mas quando tem uma matéria bacana que vai me ajudar a somar em alguma coisa. Eu sou fã do “Pequenas Empresas e Grandes Negócios”, “Globo Rural” também eu gosto de assistir muito e “Jornal da Record” eu vejo muito é... mostrando muita coisa referente ao crime, sabe. E da Globo eu já não vejo mostrando muita coisa referente ao crime, sabe? E é engraçado que antes, eu mesmo particularmente, que vivi minha vida quase toda no crime, nunca tive uma profissão na minha vida, **fui criado dentro do crime e vivi minha vida quase toda dentro do crime**. E antes quando eu via uma pessoa morta na rua, eu achava um barato. Pra mim aquilo ali era coisa normal, sabe. Ou até mesmo quando eu mesmo já fiz minhas loucuras na vida do crime, tirar a vida de alguma pessoa sabe, eu achava aquilo ali uma coisa natural e hoje mesmo eu consigo ver que o crime já não está morando mais dentro de mim, porque hoje eu assisto uma televisão. Quando eu vejo uma cena dessa, uma cena que eu achava natural, hoje eu falo, “pô, que cara doido, veio. Como é que um cara tá fazendo um trem desse aí, está estuprando uma mulher, matando uma criancinha,” sabe? Mais ou menos eu consigo ver umas coisas que quando eu tava na vida do crime eu tava doente. Através do jornalismo eu consigo tirar uma coisa boa. Eu fico vendo e fico pensando: “porra veio, eu fazia aquilo ali tudo.” Hoje eu vejo que agora eu estou fora do crime, eu tenho uma visão que eu estava doente quando eu tava na vida do crime, eu estava fazendo tudo aquilo que eu via no jornal. Foi ontem... eu estava assistindo o “Fantástico”, estava mostrando uma matéria, algumas pessoas sofrendo com câncer, aí os caras estavam assistindo e eu também, eu fui e tirei daquele canal e pus em outro canal porque eu não estava querendo ver aquela cena, sabe, de pessoas sofrendo. Que nem jornal também, que eu vejo uma matéria de mãe chorando em cima do corpo de uma pessoa lá fora, eu já não procuro ver isso daí mais. Eu acho até essa iniciativa da APAC de não deixar a gente assistir outros canais é até bacana. Eu não acho errado não, porque tem canal que mostra muita coisa que faz a gente lembrar da vida do crime, sabe Walesson. E a APAC procura afastar a gente totalmente do crime, sabe. Não procura ficar deixando a gente ter lembrança do crime e a televisão eu vejo dessa forma. A novela, eu gosto da novela, sabe, mas eu estou começando a tomar um pouco de raiva de novela que eu estou vendo muita cena ali que ensina muita coisa ruim pra pessoa, sabe? É isso daí mesmo. (Sujeito 3)

Nesse enredo, como a busca pela audiência apresenta um elemento central, a televisão coloca a informação em segundo plano, até mesmo nos noticiários jornalísticos. Nesse universo tão limitado, mesmo uma reportagem de caráter informativo torna-se, geralmente, caracterizada como fonte de lazer e de entretenimento. Quanto a isso, Bucci (1996) denuncia a espetacularização do jornalismo que repete a mesma cena centenas de vezes, banalizando seu conteúdo e produzindo amortecimento aos sentidos fisiológicos. Para ilustrar esse formato jornalístico, tomo como exemplo à queda do avião que

transportava o candidato a presidente da república, ocorrido em Santos - São Paulo, no mês de agosto de 2014, o jornalista tornou o desastre um acontecimento secundário, exibido exageradamente pela televisão, já que o *show* produzido por uma imagem assustadora passou a ser o foco principal da sua notícia. A propósito disso, Bucci (1996, p. 43) apresenta este comentário:

[a] TV tem na informação jornalística um produto secundário. Seu negócio é o entretenimento. Daí a vocação para o espetáculo, o apelo à emoção. Mesmo os documentários não podem fugir à obrigação de emocionar. E o critério da emoção que faz com que imagens que já não informam nada de novo sejam repetidas sem parar. O gol de placa tem replays ao longo da semana. A trombada que matou Ayrton Senna também. O objetivo é fazer durar a emoção. Por isso, na televisão, as tragédias não acontecem simplesmente: elas ficam acontecendo, num gerúndio interminável que não é o tempo dos fatos, mas o tempo das sensações. Diante das chamas, dos corpos no chão, o telespectador se deixa aprisionar, ou melhor, se deixa entreter, atraído por aquilo tudo (BUCCI, 1996, p. 43).

Observa-se que o autor salienta que o “negócio” da televisão é o entretenimento e não a informação, já que os interesses comerciais impõem a estruturação da programação televisiva. Desse modo, a TV necessita “prender” a atenção do telespectador o máximo de tempo possível. A disputa pela audiência representa elemento que não pode ser desconsiderado quando se pretendem conhecer os mecanismos de funcionamento da televisão. De toda maneira, torna-se necessário destacar que se trata de um entretenimento alienante que retira do telespectador sua capacidade de se posicionar criticamente diante de algo que o sucumbe. Nesse sentido, Marcondes Filho (1998, p. 54), ao diferenciar a TV do cinema, enfatiza, nestes termos, o peso comercial do tempo nas programações televisivas:

[a] televisão é então um meio de comunicação muito diferente do cinema, porque entre outras coisas vive da venda de cada minuto da programação, isto é, transforma em valor comercial seu tempo de emissão. Para cada minuto, existe um investimento, um preço, uma tabela e, sobretudo, um lucro. Já o cinema vende um produto inteiro – o filme – pelo qual o espectador paga adiantado na bilheteria, e uma vez no cinema assiste ao que vier. Na TV o telespectador pode a qualquer momento mudar de canal e a emissora sofrer perdas com isso. Este pequeno detalhe, que na verdade é o principal elemento na estrutura da televisão, explica porque a TV não pode gastar o tempo do receptor. Contrariamente, o cinema, que já tem o seu público assegurado pelo menos por uma hora e meia, tem possibilidade de jogar de diversas maneiras com esse tempo (MARCONDES FILHO, 1988, p. 9).

O entretenimento, o suspense e a dramatização são elementos constitutivos da linguagem da televisão, mesmo quando se exhibe uma reportagem. A espetacularização de

tragédias naturaliza e banaliza a violência e o sofrimento de pessoas como se fossem imagens despersonalizadas. Eugênio Bucci (1996) sublinhou o fato de a televisão nos proteger dos sentimentos dolorosos produzidos por uma catástrofe. Em vez de nos aproximar dos fatos, a televisão nos provoca a estranha sensação de nos fazer sentir imunes, protegidos contra certas tragédias:

[e]ntrevistada num dos programas sobre o acidente, uma testemunha contou que estava no quarto quando vislumbrou as chamas pela janela. Mas logo em seguida, abriu novamente. Precisava confirmar o que tinha acabado de ver. Olhou e ficou horrorizada. Talvez o telespectador alegue algo parecido: não desprega o olho do vídeo porque precisa ver para crer. Mas a televisão, ao contrário das janelas de verdade, não o aproxima de nada – ela protege de tudo. Quem viu pessoalmente as cenas do desastre se feriu na alma. Muita gente não conseguiu dormir depois. Quem vê pela televisão as mesmas imagens se sente imune. Bebe um uísque, relaxa na poltrona. Sente um prazer estranho. Pede BIS e é atendido (BUCCI, 1996, p. 64).

A televisão e sua composição, estabelecida por imagens, voz e movimento, desobrigam as pessoas, dessa forma, não somente da tarefa de refletir e de concentrar, mas, também, de viver intensamente suas emoções. Como destaca Marcondes Filho (1998), em razão de sua organização estrutural por blocos de comerciais, a televisão aborta nossas emoções, impedindo que vivamos nossos sentimentos de forma intensa. Quanto a esse aspecto, esse pesquisador comenta o seguinte:

[a] televisão adiciona um elemento estranho, um fato anormal dentro da mensagem cinematográfica, que muda radicalmente seu sentido, isto é, toda energia e emoção que o espectador tirava do filme são liberadas na mensagem comercial, que funciona como um descanso (na verdade um desvio) da tensão anteriormente criada. Ora, a tensão do filme não é algo necessariamente ruim: é a mobilização de emoções e sentimentos que levam à pessoa a exercitar e refletir sobre suas próprias sensações físicas. O desenrolar da estória é um pouco de vivência na medida em que aciona os mesmos mecanismos psíquicos das emoções reais e vivê-las intensamente é praticar as emoções reativando-as. Assim, na televisão, os filmes continuamente interrompidos, provocam uma retração da emoção em cada parada, um alívio, através da mensagem publicitária. Isto pode ajudar a venda de mercadorias, mas vicia o espectador na prática de economizar emoções, de vivê-las muito rapidamente e logo a seguir suprimi-las (MARCONDES FILHO, 1988, p. 20).

No contexto da APAC, todavia, a televisão ganha novos significados. Como a instituição se encontra segregada da sociedade mais ampla, a televisão representa uma fonte limitada de contato com o mundo, um meio de se receber informações sobre a região da qual o apenado é proveniente. Além disso, a televisão constitui, também, uma forma de ocupação do tempo, um meio de se distrair.

A direção da APAC, embora não censure qualquer emissora de televisão disponível na grande mídia, estimula os condenados a assistir ao jornalismo da Rede Globo. Isso porque os programas jornalísticos de outras emissoras, em razão de seu caráter sensacionalista, enfatizam, não raro, o caráter espetacular do “mundo do crime”, aspecto considerado pouco saudável em um processo de ressocialização, segundo a avaliação dos coordenadores. De todo modo, poderia representar um momento pedagógico a ser explorado pela instituição, ao articular lazer com processos educativos geradores de sociabilidade e inclusão social (BAUMAN,2003).

Conquanto as demais emissoras deixem sobressair o caráter sensacionalista de suas matérias jornalísticas, o noticiário da Rede Globo obviamente não é imparcial. Para Bourdieu (1998), o jornalista busca transformar o ordinário em extraordinário, o cotidiano em espetáculo. O *marketing* televisivo opera com palavras simples e trilhas sonoras, visando magnetizar o telespectador pelo programa prescrito. Nesse ponto, o autor comenta:

[o]s jornalistas têm ‘óculos’ especiais a partir dos quais vêem certas coisas e não outras; e vêem de certa maneira as coisas que vêem. Eles operam uma seleção e uma construção do que é selecionado. O princípio da seleção é a busca do sensacional, do espetacular. A televisão convida à dramatização, no duplo sentido: põe em cena, em imagens, um acontecimento e exagera-lhe a importância e gravidade, e o caráter dramático, trágico. Com palavras comuns, não se faz cair o queixo do “povo” (BOURDIEU, 1998, p. 26).

Dessa forma, pode-se afirmar que as imagens e informações apresentadas nos noticiários não são imparciais, como esses veículos nos querem fazer crer. Na verdade, são resultados de escolhas políticas, econômicas e ideológicas operadas pelos responsáveis pela exibição da programação. A produção desse verdadeiro processo de alienação, no qual as pessoas se tornam estranhas a si mesmas indica a necessidade de se constituir atividades educativas, no sistema prisional, capazes de ensejar reflexões críticas acerca desses mecanismos.

[a] tevê (...), apesar de nos trazer uma imagem concreta, não fornece uma reprodução fiel da realidade. Uma reportagem de tevê, com transmissão direta, é o resultado de vários pontos de vista: 1) do *realizador*, que controla e seleciona as imagens num monitor; 2) do *produtor*, que poderá efetuar cortes arbitrários; 3) do *cameraman*, que seleciona os ângulos de filmagem, finalmente de todos aqueles capazes de intervir no processo de transmissão. Por outro lado, alternando sempre os *closes* (apenas o rosto do personagem no vídeo, por exemplo) com cenas reduzidas (a vista geral de uma multidão), a televisão não dá ao espectador a liberdade de escolher o essencial ou acidental, ou seja, aquilo que ele deseja ver em grandes ou pequenos planos. Dessa forma, o veículo impõe ao receptor a sua maneira especialíssima de ver o real (SODRÉ, 1987, p. 61).

Durante a entrevista com um dos pesquisados, ele mencionou a importância da televisão naquele espaço prisional como instrumento que lhe proporcionava liberdade, no entanto, percebe-se em sua fala o caráter alienante desse veículo de comunicação, conforme se lê abaixo:

[p]rofessor, a televisão em si, eu acho que eu, igual eu tinha falado, né, que é um meio que a gente vai até pra outro mundo. Porque assim, a televisão acho que distrai muito a cabeça, a mente da gente que está recluso da liberdade. Porque eu, quando eu era mais jovem, quando eu ficava em casa, eu tinha aquele tempo pra mim sentar pra assistir televisão com a minha família, com meu pai, com meus irmãos, a minha mãe. Pra assistir um jogo de futebol, um jornal, uma novela. Então assim, em si, pra mim agora que eu estou dentro da prisão, eu já acho que a gente vai... com a imaginação a gente vai aonde a gente quer através daquela imagem ou aquela cena que a gente está vendo na televisão. Então, pra mim, eu acho bacana e a televisão também ajuda a gente muito a ficar sabendo das coisas que está acontecendo no mundo hoje em dia lá fora. Que igual a pessoa que está reclusa muitos anos, eu, por exemplo, estou há quatro anos, então a gente não sabe o que que está acontecendo no dia a dia (Sujeito 2).

Diante dessas condições de reclusão, nota-se que esse entrevistado tenta fugir da sua alienação do mundo por meio de um instrumento artificial, mas esse acaba remetendo-o a um mundo reproduzido por imagens teleguiadas. Contudo, essa faceta não é linear; em outra entrevista, com um jovem homossexual, ele vê a televisão como importante aliado na luta contra o preconceito, ao salientar que:

[t]em algumas coisas em novelas que é fútil, mas tem muita coisa que é legal. Porque hoje em dia aborda muito tema de preconceito, muito tema de droga, muito tema de questões de doença em que as pessoas... é normal. É normal. Porque uma vez eu tive uma discussão com uma pessoa do sistema comum, que ela falou que não existe uma pessoa do mesmo sexo fiel. Aí, eu fui e abordei pra ele e perguntei: existe mulher fiel? Existe. Então, o mesmo sentimento que existe mulher fiel, existe uma pessoa do mesmo sexo fiel a outra. Existe mulher galinha? Existe homem galinha? Existe homossexual também galinha. Então, é a forma do momento em que a pessoa vive. E quebra muito preconceito na cabeça dos outros vendo aquilo na televisão (Sujeito 5).

Mais uma vez, fica evidente que a televisão, mesmo com suas limitações, representa uma experiência que pode provocar diálogo crítico entre os aprisionados. O desenvolvimento de uma Educação Social (OLIVEIRA, 2004) junto a essa população pode provocar ressignificação na concepção de suas relações e representações entre os sujeitos e suas redes de vínculos. Para outro entrevistado, a televisão traz outros significados e sentidos, porque:

[]Leva você prá longe. Você chora, você ri, você se sente livre. Sente livre, livre, livre. (...). A televisão, o que me faz mais chorar é quando vejo programa de pessoas encontrando a família... [...] De superação. Eu gosto muito do programa da Xuxa que me leva eu na minha infância. Na minha infância, desde pequeno lembro que não tinha CD. Tinha fita e tinha LP. Minha avó me deu o LP dela, tenho muito LP dela. Quando ela fez 50 anos, aí eu fui ver o programa dela, foi difícil pra ver porque passou tudo... [...] Quando você vê aquela reportagem, fotos desse negócio que passa na televisão, aquela família unida almoçando... eu tenho saudade disso, da minha família. Todos unidos, todos. A gente ia pra casa da minha tia e lá..., eram os primos, os tios, tudo reunido. Em volta da televisão. A gente cresceu também vendo Raul Gil, vendo Raul Gil. Minha avó via, minha tia via, você ia na casa da minha tia, sempre estava vendo Raul Gil. [...] É, porque me leva eu pra perto dela, que não é parede, que age... alguma coisa que... Da minha raiz.

Apesar de o significado instituído pelas emissoras de TV ser estabelecido como momentos homogêneos para distintos públicos/telespectadores-alvo, os sentidos que lhes são atribuídos são singulares, conforme a história pessoal e social de cada sujeito (REY, 2003). No caso do entrevistado acima, ele ressignificou a TV, referindo-se à televisão com um objeto mágico que pudesse levá-lo para além das paredes do presídio. A zona de sentido (REY, 2004a) produzida pelo programa de TV possibilitava-lhe sentir sensações experimentadas, até então, somente no seio da sua família, carregadas de emoções e simbolismos articulados à sua dinâmica familiar e aos significados atribuídos pelo seu contexto histórico-cultural. Esses sentidos, todavia, não são muito explorados como conteúdos reflexivos nas atividades terapêuticas e/ou educativas do sistema prisional pesquisado.

De todo modo, assistir a programas de televisão se apresentava como momento marcado de ambiguidades que, conceitualmente, se insere em um âmbito cultural, que pode se revestir tanto de um caráter alienante quanto de um caráter transformador. De acordo com o *Dicionário Crítico de Lazer* (GOMES, 2004), a televisão é assim caracterizada:

[a] televisão é um fenômeno social e cultural mais impressionante da história da humanidade. É o maior instrumento de socialização que jamais existiu, pois nenhum outro meio de comunicação da história havia ocupado tantas horas da vida cotidiana dos cidadãos, fascinando-os e penetrando no seu imaginário social [...] A televisão consegue fazer uma síntese entre a magia da imagem, aquela advinda do cinema, e o imediatismo do rádio. Por isso, a existência de uma força simbólica ou, como dizia Bourdieu, de um poder simbólico. Thompson (1998) explica que uma das conquistas técnicas da televisão é sua capacidade de utilizar grande quantidade de “deixas simbólicas”, tanto do tipo auditivo quanto visual. Diferentemente do rádio ou jornal, que se restringem à fala ou a escrita (PIRES; RIBEIRO, 2004, p. 214).

Assim sendo, o estudo desenvolvido revelou que o uso da TV na APAC necessita ser repensado na perspectiva de oferecer momentos culturais mais relevantes e atividades reflexivas para o desenvolvimento crítico dos apripionados. Dando sequência, no tópicu seguinte trataremos de apresentar os usos, sentidos e significados do futebol dentro da instituição pesquisada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, ressaltamos que o lazer representa atividade complexa, suscetível a levar o sujeito a produzir sentidos distintos em ações desempenhadas durante o momento de descontração; no entanto, a política pública prisional não se vale do seu caráter educativo. Destarte, contrapõe a isso, usufruindo do lazer apenas de maneira utilitarista, visando esgotar as energias dos detentos, acreditando que, dessa maneira, estaria prevenindo a violência entre os apenados. Mais uma vez, ficou evidente a necessidade de se refletir, com os sujeitos apenados, as tensões, sentidos e significados presentes nessa prática social (REY, 2003).

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. *Filosofando: introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986.

ARBEX JR., José. *Showrnlismo: a notícia como espetáculo*. São Paulo: Casa Amarela, 2001.

\_\_\_\_\_. *O Poder da TV*. São Paulo: Scipione, 1998.

BARROS, Vanessa. Prisões oferecem "passa-tempo" para preso, e não trabalho profissional, diz pesquisadora. Entrevista concedida a Bragon Rayder. *UOL Notícias*, 14 nov. 2008. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2008/11/14/ult5772u1517.jhtm>>. Acesso em 05 jan. 2012.

BAUMAN, Zygmund. *Comunidade. A busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAUMAN, Zygmund. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

\_\_\_\_\_. *Vidas Desperdiçadas*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. *Vida Líquida*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. *Danos Colaterais*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Tradução de Maria A. Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

- BUCCI, Eugênio. *Brasil em tempo de TV*. São Paulo: Boitempo, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A TV 50 anos - criticando a TV brasileira no seu cinquentenário*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- CARRANO, P. C. R. *Angra de tantos reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade*. Orientador: Osmar Fávero. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação Física e Desportos, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999. 450p.
- DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares na educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 136-161.
- DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena. O rap e funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ELIZALDE, Rodrigo. El ocio entendido desde la Teoría del Desarrollo a Escala Humana: Buscando experiencias de aprendizajes para la transformación social. 10º Congreso Nacional de Recreación, Bogotá, Colombia, 2008. Disponível em: <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso10/RElizalde.html>. Acesso em: 10/10/2012
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GOMES, Christianne Luce (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GOMES, Christianne Luce; LACERDA, Leonardo; PINHEIRO, Marcos Pinheiro. *Lazer, turismo e inclusão social: intervenção com idosos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- LURIA, A. R. O problema da linguagem e a consciência. In: LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MARCONDES FILHO, Ciro. *Televisão - a vida pelo vídeo*. São Paulo: Moderna, 1988.
- MARQUES, Walter Ernesto Ude. Pedagogia Social: uma disciplina emergente. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 59, p. 19-27, set. 2004.**
- \_\_\_\_\_. ***Produção Social de Criança e do Adolescente Marginalizado*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.**
- OLIVEIRA, Walter F. de. Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 135-158, jan.-mar 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n1/07.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.
- REY, F. L. G. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*, São Paulo, EDUC, n. 1, 1995.
- REY, F. L. G. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo e Educación, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.
- \_\_\_\_\_. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MITJÁNS-MARTÍNEZ, A.; SIMÃO, L. M. (Org.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a*

pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004a. p. 1-27.

\_\_\_\_\_. *O Sujeito na Psicologia e a Psicologia Social – a emergência do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

REY, F. L. G. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução de Guillermo Mathias Gamucio. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. Tradução de Marcel A. F. Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

REY, F. L. G. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*, São Paulo, EDUCA, 1995/1999.

SPÓSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social - Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, nov. 1994. Disponível em: <<http://www.observatoriodeseguranca.org/files/A%20sociabilidade%20juvenil%20e%20a%20rua.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade... *Tempo Social - Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, Departamento de Sociologia, FFLCH-USP, v. 5, n. 1-2, 1993, editada em 1996.

SPÓSITO, M. P. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ed. Ação Educativa, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

UDE, W. *et al.* Complexidade, Educação Social e Saúde: diálogos teórico-metodológicos para a construção de uma prática profissional mais integradora. In: XAVIER, C. C.; JESUS, R. M. (Org.). *Educação, Cultura e Complexidade: diálogos Brasil - Cuba*, Belo Horizonte: Argumentum, 2010. p. 83-89.

UDE, W. E. Juventude, violência e masculinidade. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 13, n. 75, p. 15-20, mai.-jun. 2007a.

UDE, W. E. Amitié bandite: jeunesse, violence et masculinité. *Adolescence*, v. 25, n. 3, p. 671-676, 2007b.

VYGOTSKY, Lev S. *Formação Social da Mente*. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. In: \_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 395-489.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. *et al.* *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 103-119.

\_\_\_\_\_. O problema da consciência. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Teoria e método em Psicologia*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 171-189.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o "Espírito" do Capitalismo*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

---

## USO DE RECURSOS FÍLMICOS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Bruno Francisco Melo Pereira<sup>38</sup>

Eliane Ferreira de Sá<sup>39</sup>

Marina Assis Fonseca<sup>40</sup>

### Resumo

O objetivo desse trabalho é investigar como um grupo de professores escolhe e utiliza longa metragens enquanto estratégias didáticas em diferentes disciplinas escolares. Esta investigação foi desenvolvida no contexto da disciplina Ciência no Cinema, ofertada para um curso de mestrado profissional de Educação de uma Instituição de Ensino Superior. Os dados analisados foram gerados por meio de um questionário disponibilizado no início da disciplina e pelas discussões geradas no primeiro fórum aberto, logo após a entrega dos questionários. Todos os professores cursistas têm experiências com uso de filmes. Dentre as reflexões apresentadas por eles acerca do uso de filmes, destacamos quatro temáticas que consideramos em nossas análises: motivação dos professores para utilização de filmes como estratégia didática; critérios levados em consideração pelos professores na escolha do filme; forma como os professores exibem o filme em suas aulas; e os procedimentos didáticos utilizados pelos professores para exibição do filme.

**Palavras chave:** Ciências e cinema; Formação de professores; Estratégia didática.

### Abstract

In this paper we intent to investigate the ways a group of teachers chooses and uses movies as didact strategies in different disciplines. This investigation was developed at the context of the discipline Science at the Cinema, offered in a professional master's course of an Education College from a federal institute. The analyzed data were generated by a questionnaire answered by the students at the beginning of the discipline and through the participation of them at a forum, just after they delivered the questionnaire. All the teacher's participants had experience using movies. Among their thoughts about the use of movies in classroom, we highlight four thematic that we consider relevant in our analyses: teacher's motivation to use movies as didact strategy; the criteria they took in consideration at the choose of the movie; the ways teacher exhibit the movie in their classrooms; and their didacts procedures used for movie exhibition.

**Key words:** Science and cinema; teacher's formation, didactics strategy

---

<sup>38</sup> Mestrando em Educação na Faculdade de Educação da UFMG, Professor do Instituto Federal de Minas Gerais/IFMG, Campus Betim.

<sup>39</sup> Doutora em Educação, Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da UEMG – Unidade Ibirité e Professora do Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG.

<sup>40</sup> Doutora em Ciências e Cultura na História, Professora da Faculdade de Educação da UFMG.

## **Introdução**

O cinema inegavelmente mobiliza, interfere e representa, em grande medida, a maneira como percebemos o mundo à nossa volta. Concordamos quando Marilena Chauí (2002) diz que uma das principais funções do cinema é “tornar próximo o que está ausente”. O cinema promove alteridade, a partir da reprodução de pontos de vista diferentes, mostra sonhos fantásticos relacionados às possibilidades da tecnologia e das práticas sociais, no encanta, nos faz temer e, especialmente, nos faz refletir sobre os caminhos da humanidade.

Os filmes de uma maneira geral são bem aceitos pela juventude, e por isso, apresentam grande potencial como estratégia didática. Muitos pesquisadores têm estudado diferentes aspectos positivos acerca do uso do filme em sala de aula, como possibilidade trabalhar o imaginário científico, representações da ciência e dos cientistas, aspectos da história e da natureza da ciência, entre outros (Oliveira, 2012; 2006; Cunha e Giordan, 2009; Napolitano, 2009). Entretanto, outras questões precisam ser consideradas quando se planeja utilizar filme como estratégia didática. Os longa metragens podem trazer valores que são contraditórios aos que queremos trabalhar, seja de forma velada, como por exemplo, supervalorização do consumo, padrões de beleza, visões estereotipadas e espetacularizadas das ciências, ou de forma mais explícita, como violência, vingança, entre outros.

A linguagem apresentada nos filmes é essencialmente semiótica, carregada de símbolos e significados que podem ser desvendados durante sua exibição. Por isso, acreditamos ser importante compreender melhor os critérios que os professores levam em consideração ao escolher um determinado filme a ser utilizado em sua aula, suas principais motivações ao optarem pelo uso dessa estratégia bem como as formas como exploram o filme. Nessa direção, o objetivo central desse estudo é investigar como um grupo de professores escolhe e utiliza longa metragens enquanto estratégias didáticas em diferentes disciplinas escolares.

## **Uso de Filmes como estratégia didática**

Em todo advento de novas tecnologias na educação alguém se eleva para dizer que o professor será substituído, ou pelo menos que sua importância será reduzida drasticamente. Em 1913, o inventor Thomas Edison previu que os alunos deixariam de

utilizar livros didáticos e que, num prazo máximo de 10 anos, seria possível “*ensinar todos os ramos do conhecimento humano com imagens em movimento*”. Somente os mais experientes professores seriam convidados a construir um conjunto de filmes que levariam educação de maneira barata a todas as pessoas no mundo. Assim, rapidamente teríamos toda uma civilização humana educada ao custo de uma sala de cinema em cada cidade.

Sabemos hoje que isto não se tornou realidade. Educação pressupõe interação social em um ambiente social, seleção e intenção de transferência dos conteúdos, engajamento dos alunos na discussão das questões apresentadas, entre muitos outros fatores.

No entanto, é inegável a importância dos recursos fílmicos como estratégia didática. Entendendo estratégia didática enquanto um conjunto de ações educativas objetivas, visando o aprendizado de determinado grupo de competências ou habilidades, a utilização da linguagem cinematográfica possui várias vantagens que podem ser apresentadas em sua utilização. Desde simplesmente exemplificar um fenômeno natural, passando pela possibilidade de apresentar aspectos históricos da construção do conhecimento científico ou de sua apropriação pela sociedade, até questionar o papel da ciência e do cientista nesta mesma sociedade, todas estas formas de utilização propiciam a discussão de possíveis usos ao estruturarmos uma sequência didática a partir de recursos fílmicos.

Segundo Leite (2005), desde a década de 20 do século passado é possível reconhecer entre os docentes a percepção de que os filmes possuem “potencial educacional”. A partir de então, é possível identificar, não somente por parte dos professores, mas também do governo a intenção da utilização dos recursos audiovisuais através de planos educacionais e processos metodológicos.

Napolitano (2009) apresenta duas maneiras básicas de utilizarmos os filmes como estratégia didática nas escolas. Na primeira, o filme é um “texto” a partir do qual o professor estrutura um debate sobre os temas que o interessam discutir. Neste contexto, a condução do debate permitiria ao docente tratar temas que permeiam várias disciplinas, considerados temas transversais na educação, como cidadania, meio ambiente, sexualidade, dentre outros. Uma segunda forma de utilização do filme é entendê-lo como forma de representação dos “valores, conceitos e representação da sociedade” em um determinado momento histórico. Visto como “documento”, permite uma análise das “indagações contextuais de seus idealizadores” (Silva, 2014).

## Ciência e Cinema

Uma vez estabelecido que o cinema é uma estratégia didática válida para o ensino, compete-nos perguntar se e como ele pode ser utilizado para o ensino de ciências. OLIVEIRA (2006) esclarece que, antes de ser uma forma de entretenimento, o cinema foi utilizado como ferramenta em várias áreas da ciência, com grande relevância nos estudos relativos à mecânica do movimento dos animais. Um dos símbolos do novo e do progresso humano, o cinema marcou a forma como a humanidade enxergou a ciência e seus avanços ao longo do século XX. Portanto, ao analisarmos os filmes nos tornamos capazes de também perceber como a sociedade entendia as ciências, seus métodos e aqueles que nela trabalhavam e trabalham, os cientistas.

Por ser capaz de mobilizar as emoções dos espectadores o cinema tem grande poder de influenciar a cultura da sociedade. Neste quesito, os documentários e filmes educacionais são menos efetivos que as ficções científicas, os dramas e as comédias. Apesar de mais precisos, os documentários são menos marcantes. Podemos estabelecer, neste sentido, que o imaginário social acerca da ciência se constrói a partir de representações simbólicas apresentadas nos filmes. Retratando a hierarquia, o *modus operandi*, a coletividade e as organizações de classe do trabalho dos cientistas, bem como o próprio modelo científico, o cinema é responsável por construir a imagem social da ciência.

PIASSI e PIETROCOLA (2009) argumentam que é comum avaliar o potencial educativo de um filme para o ensino de ciências a partir da correção dos conceitos apresentados. Tal abordagem não leva em consideração, contudo, que o cinema é também um discurso, que pode ser entendido através de elementos da análise literária e da semiótica. Estes autores constroem uma categorização que permite ir além da prática de avaliar o que está *certo* ou *errado* na obra, mas que o elemento fundamental da narrativa de ficção, o *contrafactual*, se constrói, na ficção científica, pela quebra ou extrapolação da aplicação do conceito científico.

Finalmente, ARROIO (2007) discute o fato de que o cinema pode levar à discussão sobre os riscos e potencialidades do uso da ciência, apontando aspectos relacionados à percepção, por parte dos alunos, de situações em que os personagens se utilizam do método científico em suas ações, levantando hipóteses e testando-as, definindo quais são os melhores processos para se obter respostas em determinadas situações problema.

## Processo de levantamento dos dados

A investigação que deu origem a essa pesquisa emergiu durante o desenvolvimento de uma disciplina denominada Ciência no Cinema. Essa disciplina foi ofertada no segundo semestre de 2016 para estudantes de um curso de mestrado profissional de uma instituição ensino superior, com carga horária de 30h. A disciplina teve como objetivo discutir a cultura científica (temas, cientistas, controvérsias) como elemento gerador de narrativas no cinema, bem como apresentar alguns longas metragens como recurso para discutir às abordagens curriculares Ciência-Tecnologia-Sociedade (Aikenhead, 2009), Ciência por Investigação (Munford e Lima, 2009; Sá et al, 2011) e Temas Sócio-Científicos (Zeidler, 2003; Christensen & Fensham, 2012). Ao todo foram 19 professores participantes.

As análises que apresentamos neste trabalho foram geradas por meio de um recorte de dados construídos por questionário disponibilizado no início da disciplina e pelo primeiro fórum proposto.

O questionário foi constituído por vinte e duas questões e foi respondido pelos dezenove professores que cursaram a disciplina. O principal objetivo desse instrumento foi construir um perfil dos professores, bem como mapear as estratégias utilizadas por eles para planejar e desenvolver suas aulas e, ainda, a forma como eles propõe o uso de filmes em suas aulas. Neste trabalho, além da análise da frequência das três primeiras questões, que nos permitiu traçar o perfil da turma, analisamos as frequências das respostas de quatro questões que se referiam ao uso de filmes pelos professores. Essas questões foram: *Para que utilizar filmes como estratégias didáticas? Quais critérios são levados em consideração na escolha do filme? Quando você utiliza filme em suas aulas, como procede? Quais estratégias didáticas utiliza para exibir o filme?* Para cada uma dessas questões, fizemos análise das frequências das respostas utilizando o programa Excel.

O primeiro fórum proposto na disciplina foi aberto após o envio do questionário respondido pelos cursistas. Neste fórum, os professores foram solicitados a relatar como vivenciam a relação entre cinema e educação em sua sala de aula. Para isso, foram apresentadas algumas questões como ponto de partida: *Você apresenta filmes em suas aulas? Com qual propósito? Indique filmes que atenderam suas propostas educacionais. Você se lembra de uma boa experiência com uso de filmes, enquanto estudante? Como professor, você passou por alguma situação peculiar de aprendizagem com filmes que utilizou?* O principal

objetivo desse fórum foi conhecer as práticas e experiências dos alunos da disciplina no uso de filmes em sala de aula. De posse do material empírico gerado por esse fórum, deu-se início à produção dos dados. Os dados, em nossa concepção, não são dados, mas construídos ao serem selecionados, categorizados e analisados. As respostas as questões foram lidas várias vezes, individualmente ou em conjunto pelos pesquisadores.

### **Apresentação e Análise de Dados**

Dos dezenove professores que cursaram a disciplina Ciências no Cinema, quatro são novatos no magistério, possuindo menos de cinco anos de experiência, seis estão na faixa de 5 a 10 anos de experiência, cinco tem entre 11 a 15 anos de experiência quatro podem ser considerados com muita experiência tendo acima de 16 anos de docência (Tabela 1).

*Tabela 1 – Experiência docente*

<i>Tempo de docência</i>	<b>Número de docentes</b>
<i>Menos de 5 anos</i>	4
<i>Entre 5 e 10 anos</i>	6
<i>Entre 11 e 15 anos</i>	5
<i>Mais de 16 anos</i>	4

Em relação às matérias curriculares que lecionavam durante o desenvolvimento da disciplina, três ensinavam matemática, três ciências e biologia, dois química, dois física, um história, um geografia, dois educação física, um língua portuguesa e sociologia, um lecionava no fundamental 1, uma metodologia do ensino de Ciências e Matemática em curso superior, um atuava na direção da Educação infantil e um estava fora de sala de aula.

Podemos perceber que este é um grupo heterogêneo, tanto no que se refere ao tempo de prática docente quanto em relação às disciplinas lecionadas.

Quando esse grupo de professores foi solicitado a selecionar as estratégias didáticas que utilizam com mais frequência ao longo de um ano letivo, apenas dez selecionaram o uso do filme. Entretanto, todos os professores afirmaram possuir experiência com uso de filmes em suas salas de aula. A partir das respostas do questionário e das discussões geradas ao longo do primeiro fórum, levantamos quatro temáticas que se destacaram acerca do uso de filmes como estratégia didática (motivação, critério de escolha, forma de exibição e procedimentos didáticos), que apresentaremos a seguir.

### **Motivação para utilização de filmes como estratégia didática pelos professores**

Essa temática foi apresentada como uma questão com sete categorias de respostas. Os professores deveriam marcar a categoria que melhor representasse sua motivação para utilizar filmes em suas aulas. As frequências das respostas estão representadas no gráfico 1.

*Gráfico 1- Motivação dos professores para usar filmes em suas aulas*



Fonte: autores

A escolha prioritária de “ir além do conteúdo trabalhado em sala de aula” (10), em contraposição à baixa frequência de “do filme ser atual” (0) e “interesse dos alunos” (1) denota que os professores têm objetivos educacionais claros para além do simples entretenimento que o filme poderia significar.

A baixa frequência da opção pelas categorias “trabalhar dilemas éticos” (1), “exemplificar como a ciência é produzida” (1) e “abordar temática social” (2) pode ser indício de que os objetivos educacionais dos professores, estão mais vinculados aos conteúdos disciplinares,

do que objetivos mais amplos relacionados às abordagens curriculares como ensino por investigação (MUNFORD e LIMA, 2009; Sá et al, 2011) e temas sociocientíficos (Zeidler, 2003; Christensen & Fensham, 2012).

Durante a discussão no fórum algumas falas reforçam a compreensão de que a categoria de “ir além do conteúdo” significa simplesmente uma exemplificação de como seu conteúdo disciplinar está inserido em diversos contextos, como por exemplo:

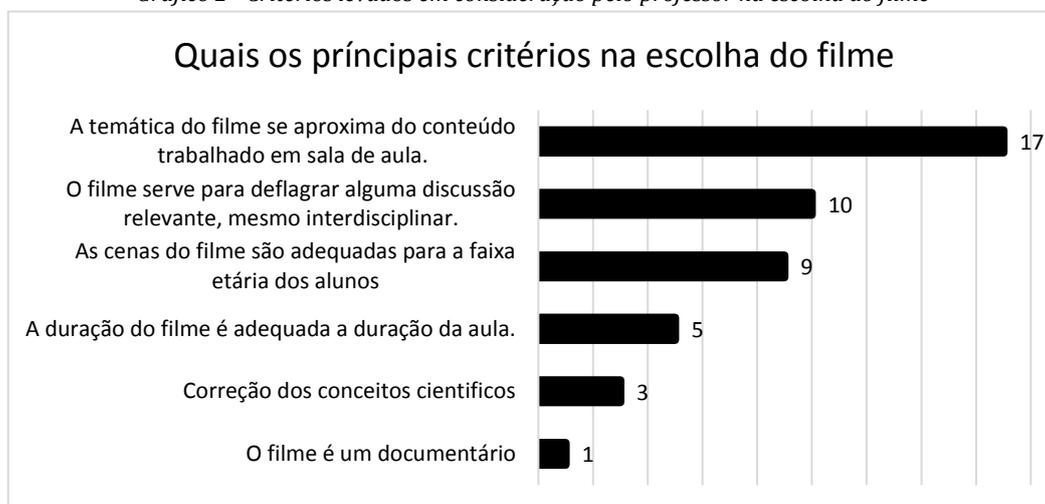
*...chamar a atenção dos alunos para temas relacionados com os desafios da sociedade perante a preservação do meio ambiente. P.7*

*Como utilizo muito filmes, documentários e animações como mediador em minhas aulas, desenvolvi um blog (...) onde, toda semana, atualizo um acervo de produções audiovisuais, voltadas para os temas trabalhados naquela semana. P. 16*

### **Critérios levados em consideração pelo professor na escolha do filme**

Essa temática apresentou seis categorias de respostas. O professor poderia escolher uma ou mais opções que representasse os critérios que ele levava em consideração para a escolha do filme. As frequências das respostas estão apresentadas no gráfico 2.

Gráfico 2 - Critérios levados em consideração pelo professor na escolha do filme



Fonte: autores

Para os professores os critérios mais relevantes a serem considerados para escolha do filme são “a temática do filme se aproxime do conteúdo trabalhado em sala de aula” (17), “o filme deflagrar alguma discussão relevante” (10), e “as cenas são adequadas à faixa etária” (9). O principal critério considerado pelos professores reforça a discussão que fizemos na temática relacionada à motivação. Podemos perceber nos seguintes posicionamentos do fórum:

*...gosto muito de utilizar o recurso de filmes para trabalhar temáticas relacionadas ao conteúdo estudado, a fim de promover o aprendizado dos alunos e tb possibilitar maior interação... P.12*

*...fazer um recorte que exemplifique ou descreva os temas abordados em sala de aula. P. 2*

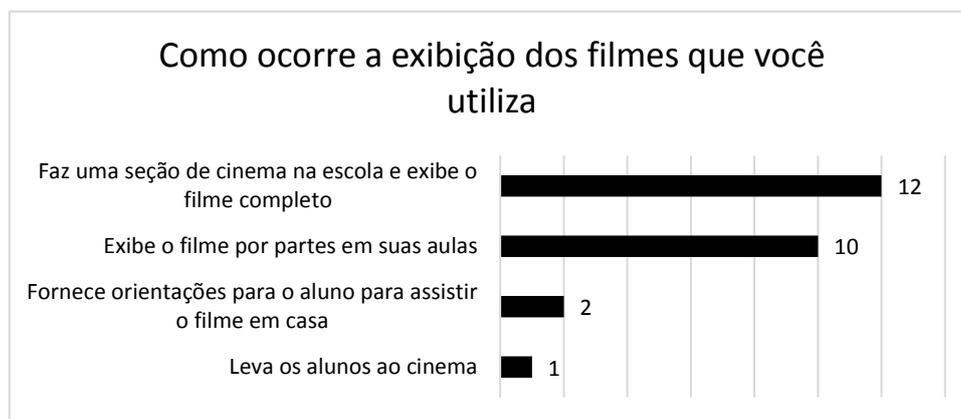
Em contrapartida o fato de os professores se preocuparem menos com a correção dos conceitos científicos (3) e praticamente não usarem documentários (1) indica que os professores compreendem a natureza do recurso fílmico e as possibilidades que o mesmo encerra.

*Concordo plenamente quando você aponta que o cinema é um produtor de cultura, de padrões, de comportamentos e de consumo; isso chama a atenção para o olhar detalhado que o professor tem que ter em relação ao material e aos objetivos desse trabalho. Se o educador não apresentar esse cuidado o efeito do filme poderá ser contrário ao desejado inicialmente. P. 15*

### **Forma como o professor exhibe o filme em suas aulas**

Essa temática apareceu em uma questão composta de quatro categoria de respostas. O professor poderia marcar uma ou mais opções que representasse a forma como ele exhibe o filme em suas aulas. As frequências das respostas estão apresentadas no gráfico 3.

*Gráfico 3 - Forma como o professor exhibe filmes em suas aulas.*



Fonte: autores

Dos dezenove professores, 12 afirmaram fazer uma seção de cinema na escola e exibir o filme completo para os estudantes. Isto indica que os estes professores valorizam a ferramenta em tal grau que conseguem articular a exibição integral do filme com os pares,

apesar das dificuldades relacionadas aos tempos escolares. Podemos exemplificar esta posição a partir de suas falas no fórum:

*No ensino técnico, já utilizei a exibição de filmes como estratégia de ensino, contudo vale ressaltar aqui que nesta modalidade eu trabalhava com 4 horas aulas seguidas, o que possibilitava exibir um filme em apenas um dia e ainda fazer atividades referentes a ele. P. 14*

*... ao trabalhar com filmes o maior desafio de todos seja o planejamento das atividades, de tal maneira que elas se encaixem nos tempos e espaços escolares... P. 4*

O fato de exibir os filmes por partes pode ser uma escolha contingencial, devido à estrutura de tempos na escola, mas também reflete uma escolha de alguns dos professores, especificamente aqueles que trabalham na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, como podemos ver no posicionamento abaixo:

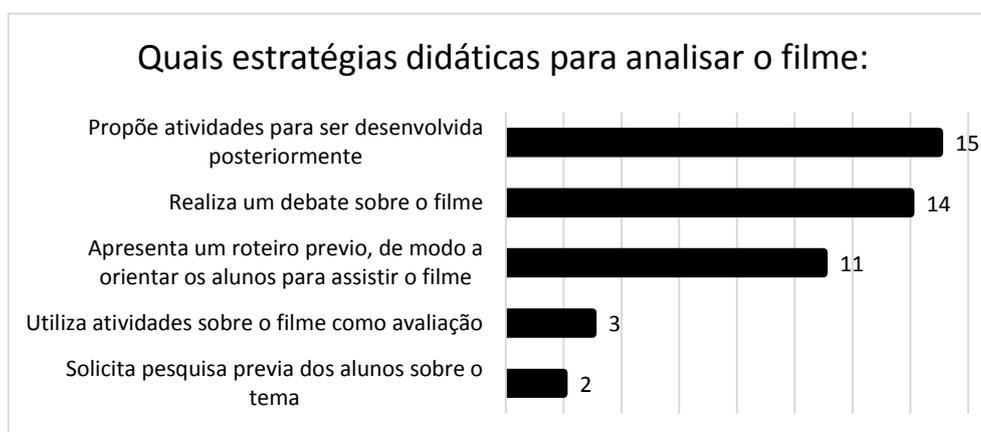
*...acho super difícil trabalhar com longas na Educação Infantil. Penso que o ideal é passar o filme em partes e ir discutindo junto com as crianças. Na minha escola as crianças de 3 e 4 anos são apaixonadas pelos filmes... P. 3*

*No entanto, também considero interessante passar o filme por partes, para que os alunos não se cansem muito. P. 5*

### **Procedimentos didáticos utilizados pelo professor para exibição do filme**

Essa temática é composta de cinco alternativas de resposta. O professor poderia marcar uma ou mais categoria que representasse as estratégias didáticas que ele utilizava para exibição do filme. Vejamos a frequência das respostas no gráfico 4.

Gráfico 4 – Estratégias didáticas utilizadas pelo professor para analisar o filme com os alunos



Fonte: autores

A grande maioria dos professores propõe atividades para serem desenvolvidas posteriormente (15) e realiza debates sobre o filme (14). Uma quantidade significativa afirma apresentar um roteiro prévio (11). Esses resultados indicam o desenvolvimento de um trabalho consistente e reforçam a relevância dos filmes como ferramenta. As estratégias didáticas mais frequentes citadas no fórum se concentram em momento posterior a exibição do filme, e ainda que 11 professores tenham declarado que apresentam um roteiro prévio, nos fóruns não aparece nenhum posicionamento espontâneo ou exemplo de uso de roteiro como ferramenta didática.

*Deste filme, realizamos vários eventos na escola (teatro, concurso de dança, concurso de redação) dentre outras atividades. P. 2*

*Os alunos se comoveram muito com o filme luzes da cidade no qual produziram textos emocionantes, fizeram monólogos de acordo com a releitura que fizeram do filme além de consultar a biografia de Charlis Chaplin explorando este gênero textual. P. 2*

Outro indicio de que os roteiros são ferramentas pouco utilizadas, ou utilizadas de forma precária é o fato de que a frequência de professores que utiliza atividade sobre o filme como avaliação (3) e solicita pesquisa previa dos alunos sobre o tema (2) é baixa. O único exemplo consistente de utilização do roteiro como ferramenta aparece de forma memorialista, quando um cursista rememora a prática de seu professor:

*Meu professor de ciências do fundamental sempre entregava um roteiro com perguntas para serem respondidas baseadas no filme. P. 10*

## Discussão

Atualmente percebemos que o estado da arte na pesquisa em ensino de ciências aponta para a necessidade de que pelo menos três aspectos do currículo estejam sendo continuamente trabalhados pelos professores em sala de aula, de maneira que seus alunos possam construir uma imagem ampla do fazer científico. O ensino deve contemplar o conteúdo conceitual de maneira que o estudante seja apresentado aos objetos do conhecimento das várias áreas científicas, deve ser capaz de tratar de aspectos da natureza da ciência como construção humana através de uma abordagem investigativa e por fim, deve empoderar os alunos para a compreensão sobre a interface social da ciência, especialmente por meio de abordagens ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) ou por meio de temas sociocientíficos, que impliquem em dilemas éticos e morais.

Estes aspectos são relevantes, mas historicamente se constroem em diferentes momentos. O conteúdo conceitual trata das discussões sobre o objeto do conhecimento na área. É consenso que os professores de ciências tenham domínio não só da linguagem científica, mas também dos conceitos constituintes dessa linguagem. Centros de formação sempre focaram a formação de professores neste critério, com currículos que reforçavam o aprendizado dos objetos do conhecimento. Isto se reflete na relevância com que os professores reproduzem esta formação nos ambientes escolares.

Está bem determinado através desta pesquisa que é muito relevante para os professores que “a temática do filme se aproxime do conteúdo trabalhado em sala de aula”, levando-nos a interpretar o fato de que apesar do recurso permitir outros desdobramentos analíticos, o professor tem como primeiro critério que o mesmo reforce a análise do objeto de conhecimento relativo ao seu próprio conteúdo.

Entendemos, contudo, que parte da motivação para a utilização dos recursos fílmicos pelos professores em questão se baseiem em uma tentativa de inserir, neste ambiente conteudista, os demais aspectos. Nas respostas apresentadas sempre percebemos que é importante que o filme “sirva para deflagrar alguma discussão relevante, mesmo que interdisciplinar”. Tal motivação nos leva a interpretar que os professores cursistas percebem o filme, principalmente como um recurso de problematização inicial.

Além disso, para que o filme permita “ir além do conteúdo de sala de aula” outro aspecto interessante que podemos vincular às abordagens CTSA, uma vez que tal abordagem traduz, de um modo geral, a percepção das ciências em sua interface com a sociedade e o ambiente, permitindo que estudantes se tornem não só detentores de um arcabouço de conhecimentos, mas também possam se posicionar e até mesmo interferir nas decisões coletivas relacionadas a tais temáticas.

Com base nesta discussão inferimos que, mesmo que de maneira não reflexiva, o professor busca apresentar aos seus alunos aspectos da natureza da ciência e de sua interface social que consideram relevantes para a construção de uma imagem da ciência que seja mais próxima da realidade.

Infelizmente, é possível inferir da análise dos dados que os sistemas de ensino e o ambiente escolar ainda estão engessados em sua capacidade de adequar tempos e espaços às

novas práticas docentes, o que provoca no professor um desânimo quanto à possibilidade de aperfeiçoar sua metodologia de trabalho. Algumas falas nos fóruns denotam a dificuldade de articular apoio aos projetos de utilização dos filmes como recursos didáticos, mesmo dentre os pares.

*O fato de ter apenas 50 minutos de aula e muitas turmas, o deslocamento até o auditório, a preparação da sala e outras atividades que já reduzem o tempo efetivo de aula, parecem me desestimular a exibir filmes para meus alunos. P. 14*

Realizar a discussão sobre as possibilidades de utilização dos filmes no ambiente escolar, reforçando as possibilidades de utilizá-los como forma de apresentar a ciência, abrangendo propósitos curriculares contemporâneos do ensino de ciências parece ser argumento pertinente para a inclusão da discussão da linguagem cinematográfica em um curso de mestrado profissional. A disciplina *Ciências no Cinema* tentou, nesta primeira edição, realizar isto de maneira prática, de forma que os professores cursistas produzissem uma discussão significativa sobre suas práticas e criassem materiais a serem empregados em sala de aula.

Os resultados obtidos no processo nos sugerem termos alcançado os objetivos propostos na disciplina. Contudo, as atividades realizadas pelos professores durante as trinta horas da disciplina, ainda irão requerer uma análise mais aprofundada. Pelo menos uma dissertação de mestrado já está sendo produzida a partir dos dados obtidos, conquanto pretendemos publicar artigos a partir de suas análises, bem como outras que o material, registrado sobre a disciplina na plataforma à distância, sugere e permite.

### **Considerações Finais**

De uma maneira geral, podemos afirmar a partir deste estudo, que os professores utilizam de maneira sistemática e planejada o recurso fílmico como estratégia didática. Além disso, eles realizam a discussão dos filmes propondo, segundo o fórum analisado, atividades e trabalhos que vão desde listas de exercícios até declamações e festivais de dança, ampliando as possibilidades da ferramenta de maneira criativa.

Especificamente em relação ao ensino de ciências, contudo, a pesquisa aponta para a necessidade de ampliação da discussão dos aspectos relacionados à natureza da ciência e de suas interfaces sociais, como maneira de reforçar o que já está apresentado como necessário na maior parte das propostas curriculares direcionadas ao ensino de ciências.

Neste sentido e com esta finalidade, defendemos que os professores poderiam trabalhar os filmes de maneira mais profunda, desde que estimulados a isso, para além da simples ilustração e construção do conteúdo conceitual em ensino de ciências, por exemplo estimulando que os filmes, ou seus excertos, sejam utilizados como questões problematizadoras em atividades investigativas e projetos de trabalho diversificados.

## Referências

- AINKENHEAD, G.S. **Educação científica para todos**. Tradução: Maria Teresa Oliveira. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009.
- Arroio, A. **The role of cinema into Science Education**, In: Science Education in a Changing Society. Lamanauskas, V, (Ed.). Siauliai: Scientia Educologica. 2007.
- BARROS, S. L. S. **Realities and Constraints: the demands and pressures that act on teachers in real situations**. In: International Conference on Education for Physics Teaching (ICEPT), 1980, Trieste. Proceedings of the ICEPT. Edinburgh: University of Edinburgh, 1980. p. 120-135.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.
- CHRISTENSEN, C., & FENSHAM, P. J. **Risk, uncertainty and complexity in science education**. In B. J. Fraser., K.G. Tobin., & C.J. McRobbie (Eds.), Second international handbook of science education (pp. 751-769). New York: Springer, 2012.
- CUNHA, M.B. e GIORDAN, M. – **A Imagem da Ciência no Cinema** Química Nova na Escola. Vol. 31 N° 1, fevereiro 2009, p. 9-17.
- DRIVER, R. **The pupil as a scientist**. Milton Keynes: Open University Press, 1983.
- DUARTE, M. da C. **A história da Ciência na prática de professores portugueses: implicações para a formação de professores de Ciências**. Ciência & Educação. V. 10, n.3, 2004, p. 317-331.
- MUNFORD, D.; LIMA, M. E. C. C. - **Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo?** Revista Ensaio, Belo Horizonte, 2007, V.9 n°1
- LEITE, S. **Cinema brasileiro: das origens à retomada**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- MATEUS, A. L. – **Evolução da tecnologia no Ensino de Ciências** – Disponível em <<http://tecnologiasnoensinodeciencias.wikispaces.com>> **acesso em 11 de janeiro de 2016**.
- NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.
- OLIVEIRA, B. J. **Cinema e imaginário científico**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 13 (suplemento), p. 133-50, outubro 2006.
- PIASSI, L. P. e PIETROCOLA, M. **Ficção Científica e ensino de ciências: para além do método de ‘encontrar erros em filmes’**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, p. 525-540, set/dez. 2009
- SÁ, E. F.; LIMA, M. E. C. C.; AGUIAR, O. G. **A construção de sentidos para o termo ensino por investigação no contexto de um curso de formação**. Investigações em Ensino de Ciências – V16(1), pp. 79-102, 2011
- SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. - **Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira**. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências – Belo Horizonte, v.2, n.2, p.133-162, 2000.

SILVA, J. A. **Cinema e Educação: o uso de filmes na escola.** Revista Intersaberes | vol.9, n.18, p.361-373 | jul.- dez. 2014 | 1809-7286

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZEIDLER, D. L. (Ed.) **The Role of Moral Reasoning on Socioscientific Issues and Discourse in Science Education.** Kluwer Academic Publishers, 2003

---

## DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE SATURAÇÃO EM QUÍMICA, NO CONTEXTO DA EXPERIMENTAÇÃO.

Marciana Almendro Davi<sup>41</sup>

### Resumo

Neste artigo apresentamos um episódio sobre o desenvolvimento do conceito de saturação, ocorrido durante uma atividade prática que envolveu o preparo de uma solução, como parte do protocolo de análise do parâmetro de qualidade da água: oxigênio dissolvido. Essa atividade foi aplicada por estagiários do PIBID, no âmbito de um projeto de investigação sobre a qualidade da água e o episódio, ocorreu num tempo inferior a 15 minutos, ao longo de uma aula de 50 minutos. Para a construção do episódio, relacionamos os eventos temporais dos relatos do estudante com o nível de complexidade do seu pensamento sobre o conceito de solução saturada. Para situar a pesquisa na linha do desenvolvimento conceitual, buscamos na literatura da área identificar os estudos sobre processos de aprendizagem escolar que pudessem contribuir para essa investigação. Os dados analisados foram as gravações em áudio obtidas durante a atividade prática e entrevista retrospectiva, realizada posteriormente. O episódio foi representado por um gráfico que classificou os eventos de pensamento do estudante em diferentes níveis de complexidade.

**Palavras Chaves:** processo de aprendizagem; desenvolvimento conceitual; ecologia conceitual; psicologia cognitiva; trabalho prático; experimentação.

### Abstract

In this paper, we present an episode about the development of the saturation concept, which occurred during a practical activity that involved the preparation of a solution, as part of the analysis protocol for the water quality parameter: dissolved oxygen. Trainees from PIBID, within the scope of a research project on water quality, applied the activity from which the episode was constructed. The activity lasted about 50 minutes and the episode took less than 15 minutes throughout the class.

For the construction of the episode, we relate the temporal events of student reports to the level of complexity of their thinking about the concept of saturated solution. In order to place the research in the line of conceptual development, we searched in the literature of the area to identify the studies about processes of school learning that could contribute to this investigation. The data analyzed were the audio recordings obtained during the practical activity and retrospective interview, performed later. We classify the student's thought events, which constitute the episode, by means of a graph representing different levels of complexity.

**Keywords:** learning process; conceptual development; conceptual ecology; cognitive psychology; practical work; experimentation.

---

<sup>41</sup> Doutora em Educação, Professora do Departamento de Química da Universidade do Estado de Minas Gerais/Unidade Divinópolis.

## Introdução

Este artigo apresenta um episódio relatado a partir de uma investigação sobre as possibilidades de ocorrência de desenvolvimento conceitual durante a realização de um trabalho prático por estudantes do ensino médio. Os dados analisados para esse estudo foram os relatos de pensamentos de um estudante, obtidos a partir de gravações em áudio, durante atividades práticas e entrevistas episódicas realizadas posteriormente. O foco do episódio foi o desenvolvimento do conceito de saturação que, juntamente com outros conceitos relacionados, foram mobilizados pelo estudante durante um estudo sobre a qualidade da água.

Neste trabalho, os protocolos para coleta de dados incluíram documentos formais, denominados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, que foram assinados por todos os envolvidos como sujeitos da pesquisa, tanto para as gravações em áudio, como para as entrevistas. Os participantes da pesquisa foram informados de que não obteriam nenhuma vantagem pessoal por conta da participação na pesquisa e que a sua identidade e integridade seriam inteiramente preservadas.

Nessa investigação buscamos conhecer os processos cognitivos dos estudantes, por meio da explicitação de seus pensamentos durante a realização das atividades experimentais. As questões que nortearam a investigação foram: o que os estudantes pensam durante as atividades experimentais pode conduzir a algum desenvolvimento conceitual em Química? Existem diferentes níveis de pensamento sobre os conceitos nesse contexto? É possível explicitar algum indício de aprendizagem por meio dos relatos de pensamentos, no contexto do trabalho prático?

As respostas para tais questões foram construídas com base na crença de que a aprendizagem é o resultado de uma sequência de pensamentos gerados a partir de experiências pessoais. Nesse sentido, os experimentos contribuíram para suscitar os pensamentos dos estudantes, que foram relatados simultaneamente ao desenvolvimento das atividades. Os dados obtidos puderam revelar indícios de processos cognitivos que potencializam a aquisição de conhecimento, seja no momento da atividade ou posteriormente.

A descrição das sequências de pensamentos dos sujeitos, no contexto do trabalho prático, nos levou a construção de hipóteses sobre o desenvolvimento conceitual em Química, que podem ser testadas em intervenções pedagógicas. Acreditamos que tais descrições podem ser úteis para o planejamento de atividades experimentais. A discussão sobre como os estudantes aprendem conceitos relacionados ao estudo de soluções em Química pode contribuir para melhorar as estratégias de ensino neste domínio.

### **Construção de uma metodologia para análise de desenvolvimento conceitual.**

O referencial teórico para a coleta de dados deste trabalho foi baseado em estudos que se enquadram nas teorias da mente e da cognição de Ericsson e Simon (1993), Ericsson (2002 e 2006). Tais teorias nortearam a construção dos instrumentos para o levantamento e produção dos dados analisáveis nesta investigação. Os protocolos de relatos verbais de pensamento foram obtidos por meio de gravações em tempo real das ações dos sujeitos ou em entrevistas posteriores. A coleta de dados para essa investigação foi inspirada em dois métodos da psicologia cognitiva: a *entrevista retrospectiva* de Ericsson e Simon (1993 e 1998) e a *entrevista de explicitação* de Vermesch, (1994 e 1999).

Para as análises preliminares dos dados gravados em áudio, foi usado um programa para análise de dados qualitativos, intitulado *ATLAS.Ti. 5.5 The knowledge workbench*. Os áudios foram codificados por frações de tempo, de acordo com as suas características. Essa pré-análise resultou em gráficos que representam o uso do tempo das atividades pelos estudantes. Identificamos os conceitos mobilizados pelos estudantes e o número de ocorrências desses conceitos, o que também representamos por meio de gráficos, que serão apresentados no relato do episódio.

Encontramos na Teoria de *conhecimento em pedaços* de diSessa e Sherin (1998) e da teoria de Ecologia Conceitual de diSessa (2002) um referencial apropriado para o processo de análise dos dados obtidos nessa investigação. Essas teorias contribuíram para a produção das inferências que permitiram a construção e interpretação do episódio relatado neste artigo. diSessa e Sherin (1998) afirmam que observar o mundo real consiste numa realização cognitiva complexa. Para eles, os conceitos não podem ser os objetos em si, nem suas representações mentais, mas sim aquilo que está implícito na habilidade de obter informações ou explicações sobre o objeto.

A teoria de ecologia conceitual de diSessa (2002) apresenta dois elementos do conhecimento, p-prims e classes de coordenação. P-prims são elementos de conhecimento intuitivo existentes em grande número na mente do sujeito. Geralmente, os p-prims são bastante específicos para serem usados em determinado contexto. As Classes de Coordenação são grandes e complexos sistemas com elevado grau de coordenação entre diversos contextos. As classes de coordenação contêm muitos p-prims. Para diSessa (2002), quando o sujeito é exposto a um grande número de elementos conceituais diferentes, ele modifica e combina esses elementos de forma complexa, em níveis diferentes, estabelecendo uma estrutura de conhecimento mais complexa.

Para o refinamento da análise usamos um modelo construído no contexto dessa investigação, que agrega a ideia da escala de tempo de uma atividade escolar proposto por Lemke (2000) com um modelo de níveis de complexidade cognitiva proposto por Aufschnaiter S. V. e Welzel M. (1997). Usando esse modelo foi possível determinar eventos de curto tempo, relacionados as ideias dos estudantes sobre os conceitos por eles mobilizados. Aufschnaiter e Welzel (1997); Welzel, (1998), a partir de seus estudos concluem que os estudantes envolvidos em tarefas que incluem ações e discussões, apresentam evidências de evolução dos níveis de complexidade cognitiva ao longo da tarefa. O gráfico a seguir mostra como os autores definiram 10 níveis de complexidade de pensamento.

Gráfico 1: Níveis de Complexidade do pensamento de Aufschnaiter e Welzel (1997)

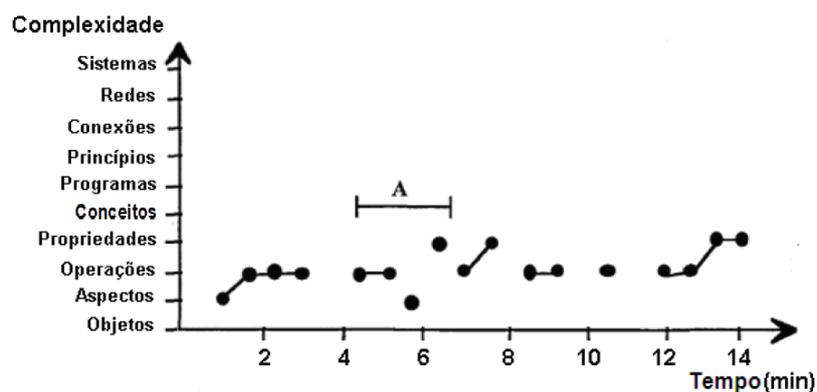


Gráfico: Níveis de Complexidade por Tempo - Aufschnaiter & Welzel (1997) - Tradução minha.

Aufschnaiter e Welzel (1997) afirmam que os estudantes partem sempre de níveis mais baixos de pensamento sobre um objeto, para atingir os níveis mais complexos. Para eles, os estudantes iniciantes alcançam os níveis mais baixos de complexidade do pensamento,

enquanto os peritos, alcançam os níveis mais altos. Os estudantes que participaram dessa investigação eram iniciantes, por isso, representamos apenas 5 níveis de complexidade do desenvolvimento dos conceitos conforme a descrição a seguir:

Quadro 1: Níveis de complexidade do pensamento

<i>Níveis de complexidade</i>	<i>Descrição dos eventos de pensamento.</i>
5º. Conceitos	O estudante usa o conceito para relatar o seu pensamento sobre o procedimento ou sobre o fenômeno. Ele fala sobre o que fez, sobre as observações e sobre os resultados obtidos no processo. O estudante faz uso de termos conceituais em seus relatos.
4º. Propriedades	O estudante consegue definir algumas propriedades do conceito ou demonstra aplicar o conceito ao procedimento. Ele desenvolve o procedimento, demonstrando entendimento sobre o que está fazendo e relata a sua conclusão.
3º. Operações	O estudante identifica as características dos conceitos e procedimentos, demonstrando compreender por que fazer determinadas ações e por que usar determinados objetos e materiais. Relata observações sobre o processo.
2º. Características	O estudante demonstra dominar o procedimento e estabelece relação entre os conceitos e procedimentos. Ou seja, o estudante opera com os conceitos ao executar os procedimentos. Relata procedimentos e observações que envolvem o conceito.
1º. Identificação	O estudante identifica os conceitos e procedimentos, reconhecendo o que deve fazer e o que deve usar durante o processo. Relata o procedimento.

Lemke (2000) desenvolveu uma teoria detalhada sobre as implicações de múltiplas escalas de tempo para o estudo de atividades humanas. Para ele, toda atividade humana, desde as biológicas até as ações intencionais obedecem a uma escala de tempo característica. Nesse sentido, as batidas cardíacas, a respiração e a atividade cerebral obedecem a uma escala de tempo que tem um padrão em todos os seres humanos. Da mesma maneira, a articulação de um vocábulo também obedece a um padrão de tempo. E, também existem padrões para atividades que ocorrem numa escala de tempo maior, tais como uma conversa. Essa teoria de escala de tempo está ancorada na teoria de sistemas clássica, que utiliza metáforas reducionistas para a compreensão de sistemas complexos. Essa teoria foi aplicada por Lemke (2000) para determinar a escala de tempo característica de processos e eventos que fazem parte de atividades de sala de aula. O quadro a seguir apresenta algumas escalas de tempo padrão para algumas atividades humanas:

**Quadro2:** Padrão de Tempo de uma atividade escolar - Lemke (2000)

Escala de Tempo Representativo para Educação e/ou Processos Relacionados.			
Processos Típicos	Escala de Tempo (seg)	Duração de Tempo	Eventos de Referência
Síntese Química.	$10^{-5}$		Síntese no neurotransmissor.
Sinapse neural	$10^{-4}$		Ligação neural
Padrões de neurônios	$10^{-3}$		Processo Neural
Articulação Vocal	$10^{-2}$		Processo Multi-Neural
Expressão Vocal	$10^{-1}$		Formulação de uma frase curta, um monólogo.
Troca	1 – 10	Segundos/Minutos	Diálogo; relações interpessoais; Desenvolvimento situacional.
Episódio	2 – $10^2$	0 – 15 minutos	Unidade temática funcional; gênero de fala, educativa.
Uma Lição	$10^3$ – $10^4$	1 hora	Gênero Curricular
Sequência de Ensino	$10^4$	0 – 2,75 horas	Gênero Curricular Macro
Dia Escolar	$10^5$	1 dia	Um dia letivo.
	$10^6$	11,5 dias	Unidade Temática
Semestre Curricular	$10^7$	4 meses	Nível organizacional; unidades em escala de tempo.
Tempo Curricular de um curso.	$10^8$	0 – 3,2 anos	Nível organizacional; limite De planejamento institucional.
Tempo de Vida Educacional.	$10^9$	0 – 32 anos	Escala de Tempo Biográfica – Formação da Identidade.
Mudança no Sistema Escolar	$10^{10}$	0 – 320 anos	Escala de Tempo histórica; Novas Instituições.
	..		

No quadro 2 estão realçadas as escalas de tempo que dizem respeito ao contexto de investigação: uma aula, a aplicação de uma atividade escolar; a formulação de uma frase curta ou um monólogo, que corresponde ao relato de um pensamento que ocorre no momento da ação, em uma situação específica; o tempo para um diálogo, uma pergunta, uma resposta ou uma observação sobre o processo, que aparece nas relações interpessoais, no transcurso da atividade. Esses eventos que ocorrem em sala de aula podem levar ao desenvolvimento de conceitos, são eventos de curto tempo, que ocorrem numa escala de tempo entre alguns segundos até 1 ou 2 minutos. Esses eventos somados deram origem aos episódios relacionados com a aprendizagem, que têm uma duração de até 15 minutos.

Durante a construção dos dados a partir dos áudios, verificamos que o tempo da atividade foi distribuído em diferentes eventos. Para separar os eventos de pensamento relacionados aos conceitos e procedimentos foi necessário dividir o tempo dos áudios. Assim, buscamos em Lemke (2000) a possibilidade de encontrar um padrão de tempo para tais eventos cognitivos. Inicialmente, foram analisados os eventos relacionados aos conceitos e

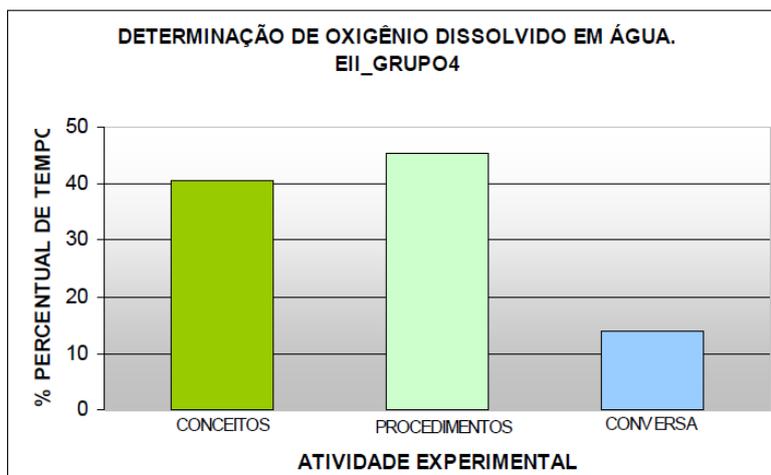
procedimentos, gerando pequenos eventos temporais. Esses eventos foram demarcados de acordo com as relações entre procedimentos e conceitos estabelecidas pelos estudantes. Posteriormente, esses dados foram refinados em diferentes níveis de complexidade de pensamento para cada conceito separadamente, conforme será mostrado no relato do episódio.

### ***Relato de um episódio: parece que saturou, mas não saturou.***

O episódio que escolhemos relatar ocorreu durante a aplicação de uma atividade prática, em uma escola privada, em Belo Horizonte. A atividade fez parte do Projeto PIBID, por isso a aula foi conduzida por dois alunos e uma aluna do Curso de Licenciatura em Química da UFMG, participantes do PIBID como estagiários. Os estagiários aparecem nas cenas episódicas como Estagiária, Estagiário 1 e Estagiário 2. A atividade foi realizada em grupos e um dos integrantes de cada grupo foi convidado e treinado para relatar o que estava pensando durante a realização da atividade, de acordo com os protocolos de Ericsson (2002 e 2006). Nesse episódio, o grupo contava com 5 participantes, sendo duas meninas e três meninos de faixa etária entre 15 e 16 anos. Os estudantes receberam nomes fictícios para mantermos a sua identidade em sigilo. O estudante que chamamos Theo foi o protagonista do episódio por ter sido o responsável do grupo por gravar o seu relato de pensamento durante o experimento,

A partir da análise dos áudios, feita com a ajuda do *ATLAS.Ti. 5.5*, foi possível determinar o uso do tempo da tarefa em cada grupo. O gráfico a seguir mostra como o tempo foi usado pelo grupo de Theo durante a atividade. O experimento de medida do oxigênio dissolvido na água, que foi gravado em MP4, teve duração de 60:03 min. De acordo com Lemke (2000), esse tempo corresponde a uma lição escolar ou uma aula. O episódio sobre a solução saturada ocorreu durante os primeiros 27:31 min da gravação. Descontando o tempo de conversa, que não fez referência a esse conceito em particular, o tempo total do episódio foi de 12:34 min. Esse tempo, de acordo com Lemke (2000), entre 0 e 15 minutos, corresponde ao tempo de um episódio, ou de desenvolvimento de uma unidade temática educativa.

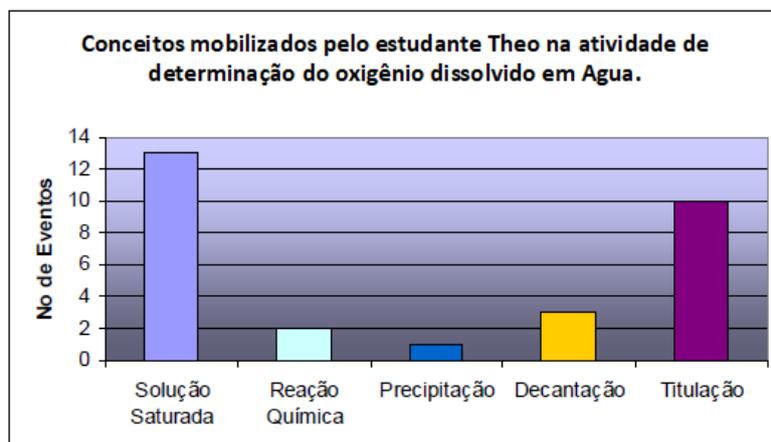
**Gráfico 2:** Percentual de tempo da 1a atividade do Grupo 4.



De acordo com o gráfico, o grupo de Theo usou aproximadamente 45% do tempo da tarefa para executar os procedimentos do experimento, cerca de 40% do tempo foi dedicado à mobilização dos conceitos necessários à compreensão do experimento e 15% do tempo foi dedicado a conversas paralelas. Nesta investigação, o nosso foco foi a mobilização dos conceitos durante os experimentos. Assim, com a ajuda do *ATLAS.Ti. 5.5* foi possível determinar o número de vezes que cada conceito foi mobilizado pelos estudantes.

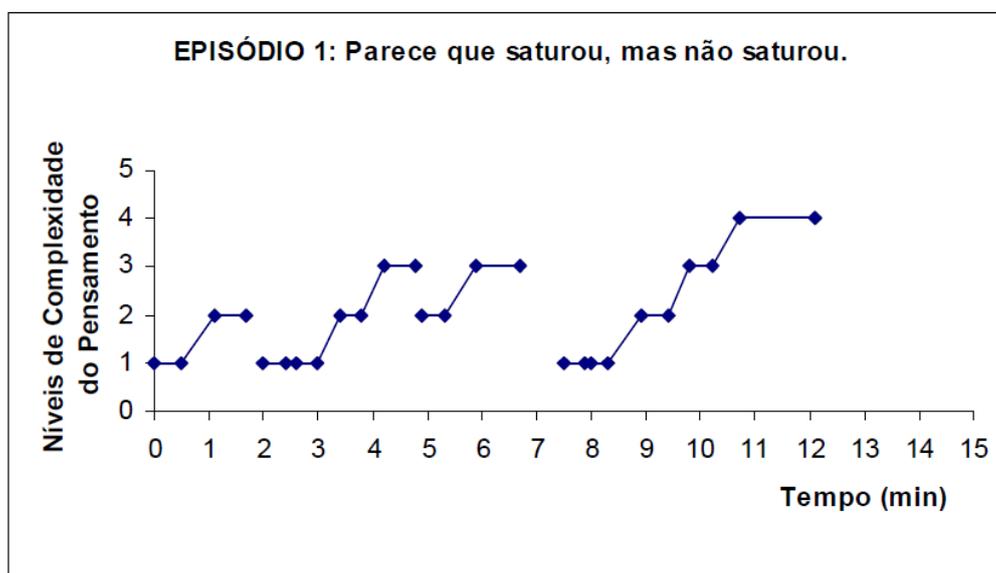
O gráfico a seguir mostra o número de vezes que Theo mobilizou cada conceito durante a atividade. O tempo de mobilização desses conceitos está situado em pequenos períodos de tempo entre segundos e 1 ou 2 minutos, que chamamos de eventos. A esses eventos de curto tempo, Lemke (2000) chamou de monólogo e expressão vocal os mais curtos, e de desenvolvimento situacional os que têm duração entre 1 e 2 minutos, que se referem às interações interpessoais dos sujeitos.

**Gráfico 3:** Conceitos mobilizados pelo estudante Theo.



Os eventos relatados neste artigo referem-se exclusivamente ao conceito de solução saturada. Os 13 eventos representados no gráfico a seguir mostram os níveis de complexidade do pensamento do estudante Theo durante a preparação da solução saturada. O tempo total do episódio foi de 12:34 minutos.

**Gráfico 4:** Sequência de pensamentos relatados pelo estudante Theo sobre o conceito de saturação.



O episódio descrito no gráfico 4 foi constituído por 13 eventos relacionados ao conceito de saturação de uma solução. Esses eventos foram categorizados em diferentes níveis de complexidade do pensamento do estudante, que produziu o relatório analisado. A representação dos episódios por gráficos nos permitiu evidenciar um padrão para o desenvolvimento dos conceitos. O episódio foi constituído por sequências de pequenos grupamentos de eventos. Cada evento foi constituído por alguma mudança no procedimento ou nas observações, durante a atividade. Foi possível observar que os eventos sempre iniciam em um nível mais baixo e aumentam o nível de compreensão durante o episódio.

**Evento 1 – 1º Nível - Tempo: 55s**

No início da gravação, a estagiária faz a leitura do roteiro e em seguida pergunta para a turma: *\_\_você sabem o que é solução saturada?* Os estudantes estão dispersos, eles estão observando os materiais que irão usar. Ela chama a atenção da turma e explica: *\_\_solução saturada é uma solução que a gente não consegue mais dissolver o soluto...*

Alguns estudantes interromperam a explicação perguntando algo sobre o procedimento e após o atendimento aos estudantes, a estagiária retoma a explicação. Os estudantes iniciam o procedimento, leem o roteiro e ao mesmo tempo manuseiam os materiais do KIT para análise de água que receberam.

No início do processo, os estudantes devem separar a amostra de água a ser analisada. A estagiária explica que eles irão medir a quantidade de oxigênio dissolvido na água da torneira. A água foi colocada num balde para facilitar a coleta da amostra sem bolhas de ar. Os estudantes também devem preparar uma solução saturada de sulfato manganoso e, o primeiro procedimento a ser executado será medir o volume de água necessária ao preparo dessa solução. Alguns grupos dividem as tarefas e assim, os procedimentos de coleta da amostra e a medição do volume de água são feitos ao mesmo tempo.

Durante o início do processo, aparentemente, o pensamento de Theo, assim como dos outros estudantes, está no 1º nível de complexidade. Nesse nível, os estudantes obedecem às orientações do roteiro e dos estagiários, sem relatar ideias sobre os objetivos do procedimento ou sobre os conceitos relacionados ao processo. Eles estão pensando somente no que fazer.

Nesse episódio, os estudantes iniciam o experimento pela leitura do roteiro e antes de concluir a primeira página começam a conversar sobre o procedimento. Eles dividem as tarefas, e uma aluna do grupo, que chamaremos de Nina, se oferece para buscar a amostra de água. Theo lê o roteiro, identificando os reagentes nos frascos e pacotinhos do KIT.

Para o preparo da solução saturada é preciso medir o volume na proveta e colocar a água no béquer. Depois de ouvir a estagiária e ler as instruções do roteiro Theo pergunta: **\_\_o que é béquer? É para medir na proveta. Qual é a proveta?** Nesse momento o aluno tenta reconhecer os materiais e objetos que serão usados para a realização do procedimento. Ele estabelece um contato de primeiro nível com o contexto, ainda seguindo

as instruções, mas está tentando organiza-las de modo operacional. Podemos inferir que ele está pensando sobre o que deve fazer, mas, ainda não está pensando sobre o porquê fazer de determinada maneira. Esse é um pensamento de 1º nível.

### **Evento 2 – 2º Nível – Tempo: 57s**

Os estudantes do grupo 4 demoram cerca de um minuto para identificar os instrumentos e medida e executar a medida do volume de água necessária ao preparo da solução. Depois da água medida, Theo volta a ler o roteiro. Ele interrompe a leitura para explicar o que está entendendo sobre o procedimento. Ele diz: **\_\_(...) a gente não falou até agora o que a gente está fazendo. A gente vai fazer a solução saturada para determinar o oxigênio dissolvido na água.(...)** Consideramos esse evento como de 2º nível, pois Theo relaciona os procedimentos com os seus objetivos. Podemos inferir que, Theo está pensando não apenas no que fazer, mas também sobre o porquê dos procedimentos.

### **Evento 3 – 1º Nível – Tempo 30s**

O grupo conversa enquanto espera. Theo continua o procedimento e relata: **\_\_A Nina está enchendo um frasco de água sem bolhas. Quando ela voltar a gente vai fazer uma solução saturada de sulfato manganoso. (...) Agora ela voltou com a água. Aí, tem uma coisinha preta aí dentro. Não vai dar problema?**

Nina: *não vai não, já mostrei lá, o problema é só oxigênio, não pode ter bolhas.* Parece que Nina está pensando sobre o fato de não poder ter bolha e, portanto, mais oxigênio na água. Ela tem um pensamento de 2º nível com relação ao procedimento, mas Theo não parece perceber isto. Theo diz: **Então, a gente está pegando a outra água ali e a gente vai preparar uma solução saturada de sulfato manganoso.** Theo segue descrevendo o que será feito com base nas instruções do roteiro, ele está pensando apenas no que fazer e, por isto, consideramos que seja um pensamento de 1º nível.

**Evento 4 – 1º Nível – Tempo 13s**

Os colegas do grupo conversam enquanto esperam a amostra de água. Em 3 momentos Theo repete para os colegas a instrução sobre o preparo da solução saturada de sulfato manganoso. Ele parece usar essa estratégia de repetição para se apropriar do procedimento, fala sem ler, indicando a sequência dos procedimentos.

Theo descreve o que estão fazendo: – ***Estamos colocando água num béquer (...) E agora é o quê? Ele continua: Agora vamos colocar o sulfato manganoso para fazer a solução saturada de sulfato manganoso.*** Embora o estudante tenha feito uma descrição sem ler, foi uma descrição de primeiro nível, porque ele apenas repetiu as instruções do roteiro, ele não fez nenhum comentário adicional.

**Evento 5 – 2º Nível – Tempo 25s**

O estagiário 1 se aproxima do grupo e diz: *Oi gente, presta a atenção! Para fazer a solução saturada, coloque primeiro a água e depois vai colocando o sólido devagar. Alguns estudantes fizeram o contrário, primeiro colocaram o sólido todo, e aí passou do ponto.* Em seguida Theo pergunta: ***\_\_mas o que é solução saturada?*** Parece que ele faz a pergunta para si mesmo, e como se pensasse alto. O estagiário já havia ido para outro grupo e os colegas estavam conversando. Aí Theo pergunta: ***\_\_quanto que é pra colocar de sulfato manganoso?*** Essa pergunta é de procedimento, mas ela está relacionada com o conceito de solução saturada, que o estudante perguntou anteriormente e ainda não foi respondido. Podemos inferir que ele estabeleceu alguma relação entre a quantidade do soluto e o fato de a solução ser saturada. Ao perguntar sobre o que seria solução saturada, na verdade ele queria saber a quantidade de sulfato manganoso que deveria dissolver para obter a saturação da solução. Consideramos esse pensamento como de 2º nível.

Neste evento, Theo relaciona o procedimento de preparo da solução saturada com a quantidade de soluto. A solução saturada é definida por uma quantidade específica de soluto dissolvido em determinada quantidade de solvente. Essa quantidade específica é denominada solubilidade. Theo não perguntou qual seria a solubilidade do sulfato manganoso, mas, quer saber a quantidade que precisa dissolver para que a solução seja saturada. Podemos considerar, portanto, que este seja um segundo nível de complexidade

do pensamento, pois embora ainda não tenha plena consciência da relação que estabelece, ele demonstra que está construindo conhecimento sobre o conceito de solução saturada, relacionando a saturação com a quantidade de soluto dissolvido. Esse tipo de pensamento pré-consciente parece ser um candidato a *p-prim*. Embora tenha declarado não saber o que era solução saturada, Theo não parece estranhar os procedimentos de preparo da mistura ou da solução. Podemos inferir que o estudante tenha algum conhecimento do que seja solução e que o preparo de uma solução pode ser feito misturando o soluto em água.

### Evento 6 – 3º Nível – Tempo 50s

A estagiária diz: *\_ (...) vocês vão fazer assim, pegar uma colherinha de sulfato manganoso e dissolver aqui, até a solução ficar toda saturada.*

Nina pergunta: *\_ Uma colherinha?* Estagiária: *\_ É. E, em seguida pergunta: \_ Você sabe o que é Solução Saturada?* Nina responde: *\_ Acredito que sim. Não, mentira, não sei não!* Theo entra na conversa: *\_ **AH! Você tinha começado a falar o que é solução saturada, mas acho que não terminou ou eu não prestei atenção (...)*** Nessa observação o estudante revela que ele estava interessado em saber o que é solução saturada desde o início do processo. Ele percebeu a explicação da estagiária no evento 1 como inacabada e declara que não prestou atenção à explicação naquele evento. Esta fala do aluno é mais um indicio de que ele está relacionando o conceito e o procedimento, o que indica um pensamento que nós categorizamos no 3º nível de complexidade.

A estagiária diz: *\_ Então presta atenção agora. Solução saturada é aquela que atingiu a quantidade máxima do soluto que dissolve no solvente, nesse caso na água. Então qualquer quantidade de pozinho a mais que você colocar vai formar o corpo de fundo.*

Theo pergunta: *\_ **Vai formar o quê?*** Estagiária diz: *\_ corpo de fundo, vai ficar aqui no fundo (apontando o fundo do béquer).*

Nesse episódio o termo “corpo de fundo” causou estranheza ao estudante. Isto nos permite inferir que se os termos que se referem ao preparo da solução, tais como *dissolver* e *solução* não fizessem algum sentido para o estudante, ele também poderia ter se manifestado.

Podemos pensar que o estudante já tivesse um conceito intuitivo sobre dissolução, independente do conhecimento escolar, pois em geral as pessoas têm alguma experiência em dissolver algo. Esse conhecimento intuitivo sobre a dissolução tem características de um p-prim.

**Evento 7 – 2º Nível – Tempo 46s**

Theo diz: – ***Então espera aí, deixa eu falar aqui*** (refere-se ao MP4): ***\_ A gente acabou de colocar uma colherinha de MnSO<sub>4</sub>.*** (Ele dita a fórmula) Nina interrompe: *\_ qual é o nome disso?* Theo responde imediatamente: ***\_ é sulfato manganoso.*** E continua: ***\_ A gente colocou uma colherinha de sulfato manganoso na água. Agora está formando uma coisa de cor branca que parece...***

Nina interrompe – *sabe o que está parecendo? É Leite de magnésia. (...)*

Mara continua *\_ Porque isso é sulfato de magnésio...*

Nina diz: *\_ não, não é magnésio, é manganês, por isso manganoso.... (Risos).*

Theo diz: ***Está ficando mais claro, está dissolvendo.***

Theo observa que o soluto está dissolvendo, demonstrando compreender por que está adicionando mais soluto ao solvente, pois a solução ainda não está saturada, o soluto ainda está dissolvendo. Assim, podemos pressupor que nesse momento ele tenha um pensamento de 2º nível, pois ainda não tem plena consciência da relação que estabelece entre a quantidade de soluto a ser dissolvido e a quantidade de solvente. Entretanto, ele já demonstra ter conhecimento de que enquanto o soluto estiver dissolvendo, a solução ainda não está saturada.

Novamente, se manifesta um pensamento pré-consciente, pelo qual o estudante parece estabelecer uma relação entre um conceito e uma característica do processo. Parece que o estudante está integrando um p-prim ao sistema de conhecimento que está construindo sobre solução saturada.

**Evento 8 – 3º Nível – Tempo 52s**

Nina diz: *\_ Ta, e agora? E agora?* (Pergunta se dirigindo a estagiária) *Mas o que é que a gente tem que fazer agora?* Nina diz se referindo a solução que foi preparada: *Está ficando transparente, ou é impressão minha?*

Theo diz: *\_ **É o que estou pensando. Acho que está ficando mais transparente, mas olha aqui, fica branco se a gente mexer. Acho que a gente tem que ficar mexendo.*** Nesse caso, o aluno está relacionando o conceito com as evidências. Enquanto o soluto ainda está sendo dissolvido pelo solvente, e porque a solução ainda não está saturada. Consideramos esse como um pensamento de 3º nível de complexidade. Nesse evento, o estudante está integrando p-prims para construir uma relação consciente entre *mexer para dissolver, como procedimento de preparo de uma solução*, até que o soluto não dissolva mais.

**Evento 9 – 1º Nível – Tempo 98s**

Theo está preocupado com o procedimento e diz: *\_ **Veja o que a gente tem que fazer agora. Temos que retirar 3 ml,..***

Nina: *Espera...*

Theo: ***Retire e descarte 3 mL da amostra de água....***

Nina diz: *\_ Calma! Espera a estagiária.*

Mara diz: *Está ficando transparente.*

Nina diz: *\_ (...) é, daqui onde eu estou vendo está ficando transparente, olha dá pra ler do outro lado, olha (...) Isso não é transparente?*

Nina pergunta a estagiária: *\_É pra ficar transparente?*

A estagiária responde: *\_Não, tem que ficar branco. É assim!* (A estagiária aponta a solução ligeiramente turva)

Nina: *Dessa cor?*

Estagiária: *\_É, está saturada.*

Theo diz para a estagiária: ***\_E agora, o 3? Retire e descarte 3 ml da amostra de água?***  
Embora Nina tenha avançado na discussão sobre o que está acontecendo, Theo continua concentrado no procedimento e quer prosseguir. Ele segue repetindo as instruções do roteiro, o seu pensamento nesse momento volta ao 1º nível.

**Evento 10** – 1º Nível – Tempo 12s

Estagiária explica: *\_ É preciso retirar para não transbordar, porque o recipiente está cheio.*

Nina pergunta: *- mas aí vai entrar ar?*

Theo pergunta: ***\_ Mas não vai entrar oxigênio?***

A estagiária responde: *Não porque você vai tirar e colocar.*

Theo: ***\_Ah, então não tem problema.***

Nina: *\_É porque eu tive a manha de tirar a amostra sem oxigênio.*

Theo continua: ***\_Então a gente agora vai tirar 3ml da amostra de água que a gente coletou mais cedo, pra colocar 3 ml da solução de sulfato manganoso.***

Apesar de Theo estar fazendo observações sobre o procedimento de coleta da amostra de água, com relação a preparação da solução saturada ele continua repetindo as instruções do roteiro, por isto avaliamos como pensamento de 1º nível.

**Evento 11** – 2º Nível – Tempo 135s

Theo diz: ***\_ Estamos retirando os 3ml de água pra colocar os 3 ml de...***

Estagiário 1 chega e pergunta. *\_ E aí, a solução está saturada gente? Não, não está. Tá vendo? Olha aí, ela está transparente. Tem que por mais um pouquinho do soluto.*

Theo responde: ***\_ Mas estava saturada agora, há dois minutos, ela estava branquinha, agora ficou transparente de novo. É assim mesmo?***

Estagiário 1 diz: *É tem que por mais um pouco. Esse sólido é assim mesmo, ele dá essa ideia de que a solução saturou, mas não saturou.*

Theo chama a colega Nina e diz: *\_ Aqui, nossa solução ficou transparente de novo, parecia que ela saturou, mas não saturou.* A colega aproxima. Theo repete: ***\_ Olha aqui Nina, o professor disse que a nossa solução não saturou.***

Theo continua: ***\_ Aparentemente, a nossa solução não estava saturada porque ela ficou transparente de novo, e aí eu coloquei mais sulfato manganoso pra poder saturar. Acho que agora parece que a solução está saturada, porque ela ficou com aspecto branco de novo, e espero que continue assim por um tempo.***

Theo parece compreender que, enquanto o soluto dissolver e a solução ficar incolor, então será necessário adicionar mais soluto até que o sistema tenha um excesso do soluto. Ele compreende o procedimento, por isto categorizamos esse evento como de 2º nível de complexidade do pensamento.

#### **Evento 12 – 3º Nível – Tempo 53s**

O grupo conversa. O estagiário 2 chega e diz: *oi e aí, tudo certo?* Theo relata o que está acontecendo: ***\_ Oi! Não, não, a nossa solução ta ficando transparente sozinha. Quando o seu colega chegou aqui ele perguntou: é essa solução aqui? Aí ela tinha ficado transparente. Ele falou pra colocar mais sulfato, a gente colocou, mas ta ficando transparente de novo.***

Estagiário 2: *\_ Bom, nos outros grupos lá a gente colocou tudo.*

Theo: ***\_ E pra virar isso aqui? Tudo?*** O estagiário 2 diz: *É!* O estagiário 2 vai para outro grupo.

Theo diz: ***\_ Eu estou virando o MnSO<sub>4</sub> na água. O cara mandou eu virar isso aqui na água.***

Miro diz: *assim a gente vai ter que colocar mais água. Agora está parecendo danoninho.* (Risos).

Nina: Ta parecendo iogurte.

Theo: ***É, é isso iogurte. Agora acho que a solução vai saturar, não está dissolvendo mais.***

Theo relaciona o procedimento ao conceito, o que demonstra um pensamento de 3º nível. Nesse evento, ao dizer que a solução está ficando transparente sozinha, Theo estava se referindo ao fato de que não estava mexendo para dissolver como fez anteriormente. Mesmo assim observa que o soluto dissolveu completamente. Novamente, Theo está pensando, fazendo integração de p-primos. A dissolução ocorre mesmo se ele não mexer o sistema. E a solução não satura enquanto o soluto continuar dissolvendo. Theo parece ter compreendido que solução saturada é aquela na qual o soluto já dissolveu o máximo possível, não dissolve mais.

### **Evento 13 – 4º Nível – Tempo 98 s**

O grupo continua falando sobre a aparência da mistura. A estagiária se aproxima. Nina diz: *\_mandaram a gente colocar tudo aqui dentro tá!?*

Miro – *o seu colega de óculos.*

Theo diz: ***\_ Estava parecendo iogurte antes, mas já dissolveu o máximo. Agora a solução está saturada.***

Nesse evento Theo demonstra domínio do procedimento e do conceito. Ele está relacionando procedimento e conceito e formulando conclusões. Podemos inferir que ele pensa que, se o soluto não dissolve mais é porque já dissolveu o máximo possível. Assim, ele conclui que a solução está saturada.

Podemos dizer, de acordo com diSESSA (2002), que o estudante faz novas integrações de p-primos. Ele usa o conceito de dissolução, antes aparentemente intuitivo, associado com a

ideia de quantidade máxima dissolvida. E, de acordo com Podemos inferir que, intuitivamente, o estudante integra o conceito de dissolução e solubilidade, para entender o conceito de solução saturada. Embora o termo “solubilidade” não tenha sido usado nem pelos estudantes, nem pelos estagiários, a expressão “quantidade máxima dissolvida” apareceu várias vezes, e Theo usou essa expressão para construir explicação para a saturação da solução.

O experimento prossegue, mas o preparo da solução saturada chegou ao fim. Por esse episódio, no qual acompanhamos o aluno Theo em seu relato de ações e pensamentos, pudemos verificar o desenvolvimento de suas ideias acerca do conceito de solução saturada no decorrer do processo. É fato que não podemos afirmar que o aluno aprendeu o conceito e domina o seu uso em diferentes contextos a partir desse experimento. Nem sequer podemos dizer que o aluno sabe definir o que seja solução saturada, e nem foi esse o nosso propósito.

De acordo com o modelo de desenvolvimento conceitual proposto por diSessa (1998), antes de declarar se o estudante domina determinado conceito, é necessário descrever os modos como ele usa esse sistema de conceitos para executar uma tarefa. Para esse autor, uma mudança conceitual é uma mudança na estrutura de convicção do sujeito. Durante o relato de Theo, foi possível verificar que ele não sabia à priori como preparar uma solução saturada, mas ele possuía um conhecimento intuitivo sobre a dissolução. Ele relatou o que pensou durante o processo, demonstrando compreender ao final que, enquanto o soluto dissolve na água é porque a solução ainda não está saturada. Nesse sentido, podemos dizer que ele articulou as informações sobre o sistema e, de acordo com diSessa (2002), ele fez uma integração de p-prim a um sistema explicativo mais complexo, o que nos indica que houve desenvolvimento conceitual.

Nesse processo, foi possível apontar pelo menos três etapas de aproximação do estudante do conceito de solução saturada. Inicialmente, Theo reconhece que o preparo da solução saturada e parte do processo da determinação do oxigênio dissolvido na água. Ele também descreve, com ajuda do roteiro e das instruções, o preparo da dissolução do sulfato manganoso.

Na segunda etapa, o estudante descreve com clareza o que observa durante as tentativas de produção da solução saturada. E, finalmente, na terceira etapa, ele relaciona a saturação

da solução saturada com a quantidade de soluto que deve ser dissolvido no solvente durante o preparo da solução. Nesse sentido, podemos dizer que o estudante relacionou procedimento e conceito, o que demonstra que houve um aumento da complexidade de suas ideias sobre o conceito durante o processo.

O desenvolvimento conceitual pode ocorrer de diversas maneiras e em diversos contextos. Mas, podemos afirmar que os eventos de ensaio e erro, que ocorrem durante o processo de preparação de uma solução saturada, permitem aumentar o nível de complexidade do desenvolvimento das ideias sobre o que seja solução saturada. Podemos pensar que, este tipo de evento de pensamento aqui relatado depende de um contexto de observação.

Assim, podemos dizer que algumas habilidades específicas, que dizem respeito ao conhecimento sobre conceitos, que também são procedimentos, podem ocorrer com maior frequência no contexto do trabalho prático. Ou seja, a aprendizagem sobre algo que parece que saturou, mas ainda não saturou, deve ocorrer melhor no contexto de sua preparação.

Após a interpretação e análise desse episódio, acreditamos que podemos apontar o conceito de dissolução como um exemplo de p-prim em Química. *Dissolução* é um conceito intuitivo, mas ao mesmo tempo pode integrar um sistema mais complexo de conhecimento e funcionar como um conceito científico. A dissolução como uma experiência cotidiana produz um conhecimento que integra outros conhecimentos mais complexos, como por exemplo, o de *solução saturada*.

O nosso relato evidenciou alguns indícios de desenvolvimento conceitual, pois identificamos tanto um aumento dos níveis de complexidade de pensamento como também integração de p-prim. Num processo de desenvolvimento conceitual, os p-prim deixam de funcionar como explicações isoladas e passam a fazer parte de um sistema complexo de explicação. Assim, podemos dizer que o conceito de solução saturada seja uma classe de coordenação, pois só é possível entender o que seja solução saturada integrando vários conceitos.

Podemos dizer que Theo fez integração de “p-prim”, construindo um sistema explicativo mais complexo para solução saturada durante o experimento e, nesse sentido ocorreu desenvolvimento conceitual. Mesmo assim, não podemos dizer que Theo apreendeu o conceito de solução saturada. Pois de acordo com diSessa (2002), para identificar uma

classe de coordenação no sistema de conhecimento do sujeito, e necessário testá-lo em diferentes contextos, o que não foi feito neste trabalho.

### **Considerações Finais e Algumas Conclusões.**

De acordo com o modelo de desenvolvimento conceitual proposto por diSessa (1998), antes de declarar se o estudante domina determinado conceito, é necessário descrever os modos como ele usa esse sistema de conceitos para executar uma tarefa. Para esse autor, uma mudança conceitual é uma mudança na estrutura de convicção do sujeito. Durante o relato de Theo, foi possível verificar que ele não sabia à priori como preparar uma solução saturada, mas ele possuía um conhecimento intuitivo sobre a dissolução. Ele relatou o que pensou durante o processo, demonstrando compreender ao final que, enquanto o soluto dissolve na água é porque a solução ainda não está saturada. Nesse sentido, podemos dizer que ele articulou as informações sobre o sistema e, de acordo com diSessa (2002), ele fez uma integração de p-prim a um sistema explicativo mais complexo, o que nos indica que houve desenvolvimento conceitual.

Nesse processo, foi possível apontar pelo menos três etapas de aproximação do estudante do conceito de solução saturada. Inicialmente, Theo reconhece que o preparo da solução saturada é parte do processo da determinação do oxigênio dissolvido na água. Ele também descreve, com ajuda do roteiro e das instruções, o preparo da dissolução do sulfato manganoso. Na segunda etapa, o estudante descreve com clareza o que observa durante as tentativas de produção da solução saturada. E, finalmente, na terceira etapa, ele relaciona a saturação da solução saturada com a quantidade de soluto que deve ser dissolvido no solvente durante o preparo da solução. Nesse sentido, podemos dizer que o estudante relacionou procedimento e conceito, o que demonstra que houve um aumento da complexidade de suas ideias sobre o conceito durante o processo.

O desenvolvimento conceitual pode ocorrer de diversas maneiras e em diversos contextos. Mas, podemos afirmar que os eventos de ensaio e erro, que ocorrem durante o processo de preparação de uma solução saturada, permitem aumentar o nível de complexidade do desenvolvimento das ideias sobre o que seja solução saturada. Podemos pensar que, este tipo de evento de pensamento aqui relatado depende de um contexto de observação. É possível inferir que algumas habilidades específicas, que dizem respeito ao conhecimento sobre conceitos, que também são procedimentos, podem ocorrer com maior frequência no

contexto do trabalho prático. Ou seja, a aprendizagem sobre algo que parece que saturou, mas ainda não saturou, deve ocorrer melhor no contexto de sua preparação.

Após a interpretação e análise desse episódio, acreditamos que podemos apontar o conceito de dissolução como um exemplo de p-prim em Química. *Dissolução* é um conceito intuitivo, mas ao mesmo tempo pode integrar um sistema mais complexo de conhecimento e funcionar como um conceito científico. A dissolução como uma experiência cotidiana produz um conhecimento que integra outros conhecimentos mais complexos, como por exemplo, o de *solução saturada*.

O nosso relato evidenciou alguns indícios de desenvolvimento conceitual, pois identificamos tanto um aumento dos níveis de complexidade de pensamento, como também integração de p-prim. Num processo de desenvolvimento conceitual, os p-prim deixam de funcionar como explicações isoladas e passam a fazer parte de um sistema complexo de explicação. Assim, podemos dizer que o conceito de solução saturada seja uma classe de coordenação, pois só é possível entender o que seja solução saturada integrando vários conceitos. Nesse sentido, Theo fez integração de “p-prim”, construindo um sistema explicativo mais complexo para solução saturada durante o experimento, o que se torna indício de que ocorreu desenvolvimento conceitual. Entretanto, não podemos dizer que Theo apreendeu o conceito de solução saturada. Pois de acordo com diSessa (2002), para identificar uma classe de coordenação no sistema de conhecimento do sujeito, é necessário testá-lo em diferentes contextos, o que não foi feito neste trabalho.

O relato do episódio constituído de eventos de pensamentos sobre a saturação de uma solução durante uma atividade experimental, nos permitiu inferir sobre pelo menos três tipos de pensamentos: o primeiro sobre o reconhecimento dos objetos utilizados e das ações a serem executadas, o segundo são as observações sobre o sistema ou sobre o processo e o terceiro sobre as relações estabelecidas entre os procedimentos e os conceitos. Os relatos de pensamento, obtidos nesse episódio nos revelaram que ao executar os procedimentos durante o preparo de uma solução saturada, o estudante pode aumentar o nível de complexidade de seu pensamento sobre os conceitos relacionados aos procedimentos. Nesse sentido, podemos afirmar que ocorre desenvolvimento conceitual no domínio das atividades experimentais em Química.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- DAVID, M. A.. *Processos de Evolução Conceitual em Química no Contexto das Atividades Experimentais*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2009.
- DAVID, M. A.; BORGES, Oto N. Uma abordagem teórica para coleta de dados cognitivos durante a realização de um experimento de química. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCACAO EM CIÊNCIAS, VI, 2008, Florianópolis, 2008. v. único. p.1.
- diSESSA, A. A. & SHERIN, B.. What changes in conceptual change? **International Journal of Science Education**, London, 20(10), 1155-1191, december, 1998.
- diSESSA, A. A. Toward and epistemology of physics. **Cognition and Instruction**, 10(2&3), 106-225, 1993.
- diSESSA, A. A.. A history of conceptual change research: threads and fault lines. In: SAWYER, K. (Ed.). **Cambridge handbook of the learning sciences**. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2006
- diSESSA, A. A.. Why "conceptual ecology" is a good idea. In: LIMON, M. & MASON, L. (Eds.). **Conceptual Change: Issues in theory and practice**. Dordrecht: Kluwer. 2002. p. 29-60.
- DRIVER, R. Beyond Appearances: the conservation of matter under physical and chemical transformations. Library of Congress Cataloging Data Children' s ideas in science, 1985. (Trad. Eduardo Fleury Mortimer)
- DRIVER, R., ASOKO, H., LEACH, J., MORTIMER, E. F., SCOTT, P. Constructing scientific knowledge In the classroom. **Educational Researcher**. AERA, v.23, n.7, p.5 -12, 1994.
- DRIVER, R., ASOKO, H., LEACH, J., MORTIMER, E. F., SCOTT, P. Construindo conhecimento científico em sala de aula. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n.9, p.31 - 40, mes,1999.
- ERICSSON K. A, Protocol analysis and verbal reports on thinking, 2002. Disponível em: <http://www.psy.fsu.edu/faculty/ericsson/ericsson.proto.thnk.html> Acesso em: 13/07/2007
- ERICSSON, K. A. Protocol analysis and expert thought: concurrent verbalizations of thinking during experts' performance on representative task. In: ERICSSON, K. A; CHARNESS, N.; FELTOVICH, P.; HOFFMAN, R. R. (Eds.). **Cambridge handbook of expertise and expert performance**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006.p. 223-242.
- ERICSSON, K.A. & CRUTCHER, R.J. Introspection and verbal reports on cognitive processes – two approaches to the study of thought processes: a response to Howe. **New Ideas in Psychology**, 9/1, p.57-71, 1991.
- ERICSSON, K.A. & SIMON, H.A. **Protocol analysis. Verbal reports as data**. Revised Edition. Cambridge, MA: Bradfordbooks/: MIT Press. 1993.
- ERICSSON, K. A., & SIMON, H. A.. **How to study thinking in everyday life: Contrasting think-aloud protocols with descriptions and explanations of thinking**. *Mind, Culture, & Activity*, 5(3), 178-186, 1998.
- ERICSSON, K.A. Protocol analysis. In: BECHTEL, W & GRAHAM, G. (eds.). **A companion to cognitive science**. Oxford: Blackwell. 1998. p.425-432.
- GOMES, A. D.T., BORGES, A. T. e JUSTI, R. Processos e conhecimentos envolvidos na realização de atividades práticas: revisão da literatura e implicações para a pesquisa. **Investigacoes em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 13(2), p.187-207, agosto, 2008.
- LEMKE, J. L.. Across the scales of time: artifacts, activities, and meanings. **Ecosocial Systems Mind, Culture, and Activity**, Berkeley, v. 7, n. 4., p. 273-290, 2000.
- LEVRINI O., diSESSA A.A., How Students Learn from Multiple Contexts and Definitions: Proper Time as a Coordination Class, **Physical Review Special Topics - Physics Education Research** 4, 010107, 2008.
- VERMERSCH, P. "Introspection as practice". **Journal of Consciousness Studies**, 6 (2-3): 17-42,1999.
- VERMERSCH, P.. Bases de l'auto-explicitation. Première partie. **Expliciter**, 69, 1-31, 2007. Disponível em [http://www.x-sides.net/\\_expliciter/](http://www.x-sides.net/_expliciter/). Acesso em outubro de 2008.
- VERMERSCH, P.. Introspection et auto-explicitation. Bases 2, **Expliciter**, 73, 42-55, 2008. Disponível em [http://www.x-sides.net/\\_expliciter/](http://www.x-sides.net/_expliciter/). Acesso em outubro de 2008.
- VERMERSCH, P.. L'entretien d'explicitation. Issy-les-Molineaux: **GREX**, ESF, 1994. [www.grex-fr.net](http://www.grex-fr.net). Acesso em julho de 2005.

VON AUFSCHNAITER, S. & WELZEL, M. **Individual learning processes – a research st program with focus on the complexity of situated cognition**. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE EUROPEAN SCIENCE EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION (E.S.E.R.A.), 1st, 1997, Rome. Proceedings of the 1st. European Conference of ESERÁ, Rome: in press, September 2-6, 1997.

VON AUFSCHNAITER, S.; WELZEL, M. Individual learning processes – a research programme with focus on the complexity of situated cognition. **Research in Science Education in Europe**. Dordrecht: Kluwer, 1999. p. 209-215.

WELZEL, M.. Student centred instruction and learning processes in physics. **Research in Science Education**, 27(3). 383-394,1997.

WELZEL, M.. First international conference of the European Science Education Research Association (E.S.E.R.A.). Zeitschrift fur die Didaktik der Naturwissenschaften. 4(1). 92-93, 1998a.

WELZEL, M.. The emergence of complex cognition during a unit on static electricity. **International Journal of Science Education**, London, 20:9,1107- 1118,1998b.

WELZEL, M; VON AUFSCHNAITER, C.; SCHOSTER, Anjá. How to Interact withs students? In: LEACH, John & PAUSEN, Albert (eds). **Practical Work in Science Education**.Denmark: Roskilde University Press, 1999. p. 313-327.