

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Juliana Auler Matheus Rodrigues

“Vou começar a botar em prática”: educação linguística, direitos humanos e formação de professores na extensão universitária

Juiz de Fora

2024

Juliana Auler Matheus Rodrigues

“Vou começar a botar em prática”: educação linguística, direitos humanos e formação de professores na extensão universitária

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Linguagem e Humanidades

Orientador: Doutor Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome

Juiz de Fora

2024

Juliana Auler Matheus Rodrigues

“Vou começar a botar em prática”: educação linguística, direitos humanos e formação de professores na extensão universitária

Dissertação
apresentada ao
Programa de Pós-
Graduação em
Linguística
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de mestre em
linguística. Área de
concentração:
linguística.

Aprovada em 03 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Andreia Rezende Garcia Reis

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti

Universidade Estadual de Campinas

Juiz de Fora, 18/04/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Jose Pinto Cadilhe de Assis**



Jacome, Professor(a), em 03/05/2024, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no §3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Professor(a)**, em 03/05/2024, às 16:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Simone Tiemi Hashiguti, Usuário Externo**, em 10/05/2024, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ujff (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1785143** e o código CRC **8E307608**.

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Auler Matheus Rodrigues, Juliana.
"Vou começar a botar em prática" : educação linguística, direitos humanos e formação de professores na extensão universitária / Juliana Auler Matheus Rodrigues. -- 2024.
114 p.

Orientador: Alexandre Pinto Cadilhe de Assis Jácome
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2024.

1. formação de professores. 2. linguística aplicada. 3. educação linguística. 4. extensão universitária . I. Pinto Cadilhe de Assis Jácome, Alexandre, orient. II. Título.

Dedico esta dissertação a todos os professores, estudantes e demais sujeitos políticos engajados na construção de uma sociedade e educação crítica e transformadora.

AGRADECIMENTOS

O trabalho acadêmico, apesar de muitas vezes solitário, é um trabalho que só é possível por não estarmos nunca, de fato, sozinhos. Nós nos tornamos nós mesmos através do outro e poderia trazer muitas citações para falar sobre como ser autossuficiente é uma ilusão. Sou porque nós somos e mesmo que seja impossível nomear cada um, não posso deixar de mencionar quem esteve por aqui.

Agradeço, em primeiro lugar, a minha mãe e meu pai, que me proporcionaram em meus anos de vida um ambiente raro de apoio, estabilidade e afeto. Realizar essa pesquisa só foi possível por nossa história em comum. Eles foram meus primeiros professores e mentores, sempre incentivando a busca pelo conhecimento e a curiosidade intelectual.

Aos meus amigos, dos mais presentes até aqueles que nem sempre puderam estar aqui, mas especialmente Melissa, Vinícius, Paolla e Igor, por sempre estarem aqui ao longo desse tempo, acreditando, apoiando e muitas vezes impedindo qualquer autossabotagem. Sua amizade foi um farol constante, guiando-me através das tempestades e momentos de dúvida.

Ao Lucas, mais recente nessa caminhada, mas que desde que chegou esteve do meu lado em todos os momentos possíveis, trouxe amor, leveza, diálogo, atravessando comigo os momentos mais intensos de pesquisa. Sua presença foi fundamental para manter meu equilíbrio emocional e meu foco nos objetivos.

Agradeço à Natália, minha analista, que me permitiu me enxergar durante o processo. Sem você, tenho certeza que o caminho teria sido mais intranquilo. Sua orientação e apoio foram essenciais para que eu pudesse lidar com os desafios internos e externos que surgiram ao longo desta jornada.

Ao meu partido e meus camaradas, por me fazerem permitir olhar para um mundo novo, me fazendo não terminar em mim mesma. Vocês ampliaram minha visão de mundo e me lembraram constantemente da importância de lutar por um futuro mais justo e igualitário.

Ao Robson, meu cachorro e fiel escudeiro. Você me salvou todos os dias desde que passamos a dividir a casa. Sua companhia trouxe conforto e alegria nos momentos mais difíceis, lembrando-me da simplicidade e beleza das pequenas coisas da vida.

Agradeço aos meus colegas, com quais aprendi muito, em especial à Bárbara, Ana Célia, Ana Flávia e Daniel. Além de meus professores, importantíssimos nessa trajetória, Fernanda Cunha, Patrícia Otoni, Hilda Micarello, dentre outros. Cada um de vocês contribuiu

de maneira única para minha formação acadêmica e pessoal, seja através de debates estimulantes, colaborações em projetos ou simplesmente pela amizade e companheirismo.

Agradeço, por fim, ao meu orientador, por todo ensinamento e confiança nessa caminhada. Sua orientação e apoio foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho, e sou imensamente grata pela experiência e pela oportunidade.

E o que tenho para dizer à Universidade como artigo primeiro, como função essencial de sua vida(...)?Tenho que dizer que se pinte de negro. (...). Não só entre os alunos, mas também entre professores. Que se pinte de operário e camponês, que se pinte de povo, porque a Universidade não é patrimônio de ninguém e pertence ao povo (GUEVARA, Ernesto, 1959)

RESUMO

A extensão universitária, como uma comunicação de saberes, tem se desenhado como uma frutífera possibilidade para a formação de professores engajados, sensíveis e transformadores. A partir desta perspectiva, foi realizado o curso de extensão “Letramentos e Direitos Humanos – práticas decoloniais na escola”, ofertado durante o segundo semestre de 2022 para cerca de 50 docentes da educação básica. O objetivo desta pesquisa é analisar os enunciados produzidos por uma participante do referido curso no que diz respeito à formação de professores, educação linguística e decolonialidade na sala de aula. Apresentam-se com objetivos específicos: i) selecionar e analisar enunciados produzidos por uma docente, construindo inteligibilidades com os estudos decoloniais, letramentos, direitos humanos e formação de professores em comunidades de aprendizagem; ii) utilizar os enunciados estudados e das reflexões produzidas a partir deles para o fortalecimento de uma prática extensionista voltada à transformação social; iii) identificar nos discursos selecionados pistas para formação e prática docente engajada e crítica. Assim, buscaremos criar inteligibilidades sobre as temáticas apresentadas, mobilizando para isso pressupostos Linguística Aplicada e do entendimento da língua como uma atividade social humana, na quais seus enunciados são produzidos para a interação e apresentam um posicionamento político. Como metodologia, utilizam-se princípios da etnografia, a qual tem se colocado como um importante caminho metodológico para se estudar processos formativos. Para isso, são selecionados três excertos de enunciados produzidos por uma professora em formação continuada, nos quais foi possível identificar interlocuções com os temas debatidos nesse trabalho, assim reforçando a extensão universitária como espaço de diálogo, proporcionando que ela transforme os sujeitos envolvidos e, como consequência, a universidade.

Palavras-chave: formação de professores; linguística aplicada; educação linguística; extensão universitária

ABSTRACT

University extension, as a means of communication, has emerged as a fruitful possibility for the training of engaged, sensitive, and transformative teachers. From this perspective, the extension course "Literacies and Human Rights - Decolonial Practices in the School" was offered during the second semester of 2022 to about 50 basic education teachers. The objective of this research is to analyze the statements produced by a participant of this course regarding teacher training, linguistic education, and decoloniality in the classroom. The specific objectives are: i) to select and analyze statements produced by a teacher, constructing intelligibilities with decolonial studies, literacies, human rights, and teacher training in learning communities; ii) to use the studied statements and the reflections produced from them to strengthen an extension practice aimed at social transformation; iii) to identify clues in the selected statements for engaged and critical teacher training and practice. Thus, we aim to create intelligibilities on the presented themes, mobilizing assumptions from Applied Linguistics and understanding language as a human social activity, in which statements are produced for interaction and present a political stance. As a methodology, ethnographic principles are used, as these have proven to be an important methodological path for studying formative processes. For this purpose, three excerpts of statements produced by a teacher in continuous training are selected, in which it was possible to identify interlocutions with the themes discussed in this work, thus reinforcing university extension as a space for dialogue, allowing it to transform the subjects involved and, consequently, the university.

Keywords: teacher training; applied linguistics; linguistic education; university extension

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	21
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS.....	21
2.2 UM CONCEITO EM DISPUTA.....	27
2.3 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO	33
2.4 O LUGAR DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIREITOS HUMANOS.....	38
3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	43
3.1 LINGUAGEM COMO AÇÃO.....	43
3.2 LINGUAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE	49
3.3 OLHAR ETNOGRÁFICO E TRATAMENTO DOS DADOS	52
4 OS ENUNCIADOS PRODUZIDOS EM REFLEXÃO	57
4.1 O CURSO DE EXTENSÃO LETRAMENTOS E DIREITOS HUMANOS – PRÁTICAS DECOLONIAIS NA ESCOLA	57
4.2 “EU ENSINO PRIMEIRO DIGNIDADE” – EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E DECOLONIALIDADE.....	59
4.3 “VOU COMEÇAR A BOTAR EM PRÁTICA” – LETRAMENTOS E DIREITOS HUMANOS.....	67
4.4 “À MEDIDA QUE VOCÊ VAI ESCUTANDO OUTRAS VOZES VOCÊ VAI ENTENDENDO” – FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM	76
4.5 A FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CURSO DE EXTENSÃO: ALGUMAS REFLEXÕES	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89
ANEXO	100

1 INTRODUÇÃO

Em 2016, iniciei o curso de letras da Universidade Federal de Juiz de Fora com o objetivo de trabalhar na educação básica. Minhas concepções acerca do ensino de língua se encontravam em um estágio talvez anterior ao embrionário, mas acreditava fortemente na força transformadora do trabalho com a linguagem na escola. Além disso, sentia uma necessidade de ter experiências práticas de ensino, em diálogo com os sujeitos envolvidos no processo educativo. A partir disso, logo em meu primeiro período, me envolvi como voluntária em um projeto de extensão de contação de histórias em escolas ao entorno da UFJF.

O significado de extensão ainda não estava plenamente delimitado, mas eu a entendi como essa possibilidade de colocar os saberes produzidos no meio acadêmicos com os saberes das comunidades participantes dos projetos. Entre 2016 e 2021, ano em que me formei, pude participar de uma série de projetos distintos com caráter extensionista, envolvendo contação de histórias, ensino de latim, análise linguística, pré-vestibular social, cursos de formação continuada para professores, além de iniciação à docência, não definida como extensão, a princípios, mas que apresenta uma proposta similar à da extensão defendida neste projeto: um ato de comunicação de saberes (Freire, 2014).

Junto a isso, soma-se a minha trajetória política. Comecei minha atuação em juventudes por volta de 2015 e logo em 2016, com a EC 95, a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade tornou-se latente, considerando, principalmente, a educação em nível superior, que sofreu uma série de ataques no último período, culminando com o governo de Jair Bolsonaro, através de inúmeros bloqueios de verba, acusações de “balbúrdia”, dentre outros. Foi através de um processo de educação popular, promovido pela atuação no movimento estudantil, e em outros setores políticos da sociedade, que tive contato com alguns conceitos essenciais para a estruturação deste trabalho, são eles: o tripé da educação e a função social da universidade

O tripé da educação consiste no princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão dentro das atividades das universidades. Esta indissociabilidade foi proposta no momento da

elaboração da Constituição Brasileira de 1988, o Fórum Nacional da Educação na Constituinte liderou a aprovação de emenda popular que formulava o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como paradigma de uma universidade socialmente referenciada e expressão da expectativa de construção de

um projeto democrático de sociedade, que se tornou o artigo 207 da Constituição. (Mazzilli; Maciel, 2010, p. 1).

Além disso:

A expressão ‘indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão’ consagrada pela Constituição de 1988, não deve ser considerada como uma fraseologia de efeito, mas como uma síntese atual da história educacional brasileira que aponta diretamente para a construção de uma universidade de um bom nível acadêmico, pública, autônoma, democrática, que se coloca a serviço da realização de uma sociedade independente e soberana científica, tecnológica e culturalmente, voltada para os interesses concretos da população brasileira (Pucci, 1991, p. 19).

Os debates em torno do tripé são, também, diretamente relacionados ao desenvolvimento da função social da universidade. Tal função tem relação com o papel transformador, ainda em disputa, da universidade pública, como aponta Araújo (2013). O autor ressalta ainda que este projeto necessita ser distinto das universidades do norte-global, devendo atender às necessidades dos povos latino-americanos. Desta forma, esses dois conceitos orientaram meus interesses e minhas práticas acadêmicas em maior ou menor grau.

Ingressei no mestrado no início de 2022 com intuito de estudar a formação de professores e a extensão no âmbito da educação linguística, em especial buscando refletir sobre quais discursos são mobilizados pelos participantes das ações extensionistas. No segundo semestre do mesmo ano pude participar como formadora do curso de extensão “Letramentos e Direitos Humanos – práticas decoloniais na escola”.¹, promovido pelo grupo de pesquisa LAEHD (Linguística Aplicada, Educação e Direitos Humanos) coordenado pelo professor doutor Alexandre Cadilhe, que atua como orientador desta dissertação.

O curso foi desenvolvido em 10 encontros quinzenais realizados de maneira síncrona e online. Foram selecionados 50 participantes, sendo eles professores da educação básica de diversas disciplinas e servidores da Secretaria de Direitos Humanos da prefeitura de Juiz de Fora como tarefas do curso, deveriam participar dos encontros gerais, que trabalharam alguns dos pressupostos teóricos do curso – que também fazem parte do referencial teórico desse trabalho – e dos encontros em grupos reduzidos, coordenados por pós-graduandos, dos quais eu faço parte. O objetivo dessa separação entre grupos reduzidos foi de promover eventos de maior interação, nos quais poderíamos ter um contato mais direto com o discurso dos professores, suas percepções e demandas em relação aos direitos humanos, para que, como resultado do curso, fosse feita uma proposta de projeto de letramento para ser utilizada nos contextos em que esses docentes estavam inseridos.

¹ Curso aprovado pelo Conselho Curador da FAPEMIG, a suplementação do valor dos recursos financeiros da Chamada nº 01/2022 - Demanda Universal

Assim, o curso de extensão se mostrou um local especialmente frutífero para que eu pudesse pensar a minha pesquisa que, desde o início de sua germinação, consistia em tentar entender como e se a extensão poderia se tornar um espaço privilegiado para a formação docente, com base nos letramentos sociais, na educação linguística e nos direitos humanos. Cabe dizer que é, também, uma pesquisa que encara como essencial que se pense a extensão e os efeitos produzidos por ela já que ela foi curricularizada pela resolução 07/2018 do Ministério da Educação e pela resolução 04/2018 da Universidade Federal de Juiz de Fora, que serão posteriormente apresentadas no decorrer deste trabalho. Destaca-se também a resolução 75/2022 que “estabelece normas para a Inserção da Extensão nos Currículos de Graduação na Universidade Federal de Juiz de Fora” (UFJF, 2022) e prevê os cursos de formação continuada como uma das ações possíveis no campo da extensão.

Havia uma série de caminhos a se escolher para refletir sobre os imbricamentos do fazer extensionista e da formação docente através deste curso. Para essa pesquisa, optou-se por analisar alguns enunciados e interações de uma das cursistas, que será nomeada como Ana ao longo do texto para preservar sua identidade. Ana é professora de língua portuguesa do ensino fundamental, além de atuar como bibliotecária. Nas oficinas que acompanhei, Ana foi uma das participantes mais ativas, trazendo sempre inquietações em relação às suas experiências, além de uma preocupação com as violações dos direitos humanos, já que ela mesma se denominou como uma professora que “primeiro ensina dignidade”

Em diversos momentos, a cursista apresentou experiências que apontam para alguns pressupostos essenciais deste trabalho, sendo eles: i. postura decolonial em relação ao ensino de línguas Educação linguística por um viés decolonial; ii. Letramentos e direitos humanos;; iii. Formação de Professores e Comunidades de Aprendizagem². Ou seja, alguns discursos da participante do curso serão analisadas de forma a perceber as possíveis relações entre a extensão, o discurso de Ana e os conceitos supracitados.

A formação de professoras constituindo-se como objeto de pesquisa diz respeito à uma responsabilidade e uma postura. Uma responsabilidade no sentido de entender a Universidade como um agente de transformação social, portanto, torna-se fundamental buscar entender como as ações extensionistas da Universidade, trazendo como recorte o Curso em Questão. Ou seja, não apenas ofertar um curso, mas refletir sobre como ele afetou seus participantes. Em outras palavras, pesquisar sobre a formação promovida pelas universidades públicas faz

² Todos estes conceitos serão elaborados e apresentados no capítulo 4 desta dissertação

parte desse compromisso, desta responsabilidade com o papel libertador que a educação superior pública brasileira pode assumir. Ainda, “pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais” (Gatti, 2017, online).

A pesquisa sobre a formação de professores relaciona-se com uma postura no sentido de colocar-se na contramão de uma concepção bancária de educação (Freire, 1987). Isso quer dizer que a Universidade não é encarada como uma entidade “depósito do saber” que deve disseminá-lo, mas um agente social que se coloca em diálogo com outros agentes sociais, no caso, a professora Ana, considerando, discurso da docente como um saber, que deve ser considerado para a o fazer científico do tripé ensino-pesquisa-extensão. Assumo nessa pesquisa, portanto, uma posição de reconhecimento da relevância dos discursos produzidos pelos sujeitos não acadêmicos, buscando compreender como as ações extensionistas puderam fazer com que a professora pudesse repensar suas práticas e adotar novas ações.

Destaco ainda como fio condutor desta pesquisa uma tentativa de reconhecimento dos saberes docentes. Como saber, alinho-me à definição de Tardif (2000), que “engloba conhecimentos, habilidades (...) e as atitudes”, ou, em outros termos, saber, saber-fazer e saber-ser. Esses saberes são plurais e heterogêneos, sendo adquiridos através do tempo, das experiências vividas. Assim, através dos enunciados produzidos por Ana, busco criar diálogo entre suas práticas, formação de professores, letramentos e direitos humanos. O reconhecimento destes saberes tem se mostrado, como demonstra Tardif (2000), uma importante fonte de reflexão para a área da formação de professores.

Formação de professores não é, contudo, um termo com sentido unilateral, sendo sempre, também, parte de um projeto de educação e sociedade. Uma vez que esse projeto se insere no campo da defesa do papel social das universidades públicas, a formação de professores será analisada através do olhar da pedagogia crítica, em especial pesando a docência a partir da categoria de intelectuais transformadores, definida por Giroux como “homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (Giroux, 1997, p.160). Do ponto de vista da formação, isso quer dizer que:

O papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual

torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas. (Giroux, 1997, p. 162)

Assim, a formação de professores deve combinar teoria e ação social, buscando uma prática cidadã. Tal percepção dialoga com o chamado tripé da Educação Superior – ensino, pesquisa e extensão – já que a docência é encarada como um exercício da intelectualidade para a transformação social. Giroux (1997) define ainda que o objetivo do professor é a preparação para uma cidadania ativa e crítica, ou seja, a atuação social é o fim último da educação. Para isso, critica-se uma formação inicial que seja meramente instrumental e automatizante, definida por Giroux (1997) a partir de uma metáfora de “‘produção”, isto é, o professor sendo formado a partir de um entendimento de que ele é um sujeito que deve aplicar a ciência, executando alguns princípios voltados a um ensino “eficaz”. Cabe, portanto, a este sujeito, dominar um escopo limitado de saberes, que deve combinar conteúdo e habilidades didáticas, sendo estes conteúdos previamente delimitados por outros. O professor, é, então “visto basicamente como um receptor passivo deste conhecimento profissional e participa muito pouco da determinação do conteúdo e direção de seu programa de preparação”. (Giroux, 1997, p.2)

A formação com a perspectiva da formação de intelectuais transformadores deve ser fortemente embasada na transformação social. Nesse movimento, os futuros docentes devem começar a desenvolver um discurso voltado para a crítica e construção de novas possibilidades, se manifestando contra injustiças vistas dentro e fora do espaço escolar, ao mesmo tempo em que devem buscar que os estudantes tenham condições se também se tornarem estes agentes de mudança, como define Giroux (1997). Ainda, para o autor, por mais trabalhosa que possa ser esta perspectiva, é a única forma possível de permitir que o professor assuma este papel de intelectual transformador, ainda, agir de outra maneira é negar esta possibilidade. Em complemento, o autor, em entrevista, aponta que os educadores devem ter o papel de conectar ideias críticas, tradições, as disciplinas escolares, valores sociais ao dia a dia dos estudantes, sempre tendo em vista as questões sociopolíticas de maior amplitude, capacitando seus alunos para que não apenas se posicionem, mas possam ter ferramentas de enfrentamento destas injustiças (Guilherme, 2005).

Considerando estes elementos, a extensão parece se apresentar como espaço privilegiado para a formação destes sujeitos, denominados por Giroux como intelectuais transformadores, já que é o espaço onde ocorre a comunicação de saberes, importante não apenas do ponto de vista dos professores em formação, mas das pesquisas referentes a essas

ações. Desta forma, o curso a ser estudado teve como perspectiva orientadora pensar ações a serem realizadas com os professores a partir de projetos de letramento que pautassem os direitos humanos e problemas ligados a estes vivenciados por estes sujeitos.

Além disso, o curso constituiu-se como um espaço de troca e escuta, pautando um processo de formação coletivo, ou, ainda uma formação de professores através de comunidades de aprendizagem. Destaco esse princípio pois, como traz Cadilhe (2020), é necessário que os professores, tanto em situação de formação inicial quanto continuada, necessitam da produção de espaços onde possam compartilhar suas questões, angústias e pensar em coletivo ações para que os estudantes, especialmente os mais vulneráveis, tenham voz e capacidade de ação.

Ressalto ainda, como demonstra Lahuerta (2001), que a intelectualidade e a chamada academia tiveram, ao longo dos séculos XX e XXI, um importante papel na construção de uma política educacional que visasse a democracia. Todavia, as concepções de democracia, educação e de formação de professores utilizadas nesse trabalho buscam ser orientadas por um olhar decolonial, uma vez que pensar na formação de professores engajados e críticos no Brasil requer reconhecer as marcas de colonialidade em nossa constituição sócio-histórica, reconhecendo também os discursos e produzidos pelos sujeitos que se inserem nesse contexto. Numa perspectiva de ecologia de saberes (Santos, 2010), a linguagem representa uma importante forma de entendimento da realidade, em outras palavras:

a ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ e que as pessoas encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo onde os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendram a Decolonialidade do saber: as ecologias dos saberes na produção do conhecimento colonialidade do ser [colonialidad del ser] (MIGNOLO, 2004, p. 633 apud MALDONADO-TORRES, 2010, p. 89)

Do ponto de vista das concepções de linguagem adotadas neste trabalho, serão acionados princípios da etnografia linguística (Duranti, 2022; Garcez, Schulz, 2015, Perobelli, Cadilhe, 2022, Duranti, Reinhardt, Silva, 2023)³.

Para análise dos dados será levado também em consideração o espaço de sala de aula, reproduzido nos encontros online do curso como um espaço onde ocorrem, também, eventos não acadêmicos, como a formação de uma identidade, conforme mostra o estudo de Wortham (2006). Isso significa que o curso de extensão a ser pesquisado, assim como outros eventos

³ Todos estes conceitos e abordagens serão definidos no capítulo 3 desta dissertação

formativos, são espaços para formação de identidade docente, de percepção e reflexão sobre as ações efetuadas pelos sujeitos que estão buscando a formação continuada.

Esta pesquisa alinha-se também à Linguística Aplicada nas bases definidas por Moita Lopes (2006), ou seja, a de criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea, ao mesmo tempo que se pensam alternativas a problemas sociais baseadas nas vozes de quem está a margem. A LA é também uma importante área na formação de professores. Além disso, pensando na formação de professores, considera-se quem em relação à Linguística Aplicada, está área torna-se essencial, já que entende-se que ser professor de línguas é também ensinar como agir no mundo através da linguagem, como afirma (Miller, 2013).

Este trabalho inicia-se então com um capítulo sobre os aspectos teórico-metodológicos escolhidos para pensar os enunciados escolhidos para análise. O primeiro aspecto é a “Extensão Universitária”. Na seção dedicada a ela será trabalhada sua história, o recente evento da curricularização da extensão, a perspectiva da prática como um conceito ainda em disputa e sua relação com a formação de professores em direitos humanos. A seguir, uma seção sobre concepções de linguagem, que abarcará a etnografia linguística, filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin, a noção performance e de contexto (Bloomaert, 2008), o modelo jefferson de transcrição, além da concepção de língua como prática social. Posteriormente haverá um capítulo sobre um dos enunciados selecionados.

Em se tratando de objetivos, o objetivo geral desta dissertação é analisar os enunciados de uma das participantes do curso de extensão - Letramentos e Direitos Humanos: práticas decoloniais na escola no que diz respeito à formação de professores, educação linguística e decolonialidade na sala de aula. Como objetivos específicos, temos: i) selecionar e analisar enunciados produzidos por uma docente, construindo inteligibilidades com os estudos decoloniais, letramentos, direitos humanos e formação de professores em comunidades de aprendizagem; ii) utilizar os enunciados estudados e das reflexões produzidas a partir deles para o fortalecimento de uma prática extensionista voltada à transformação social; iii) identificar nos discursos selecionados pistas para formação e prática docente engajada e crítica.

Em síntese, o trabalho aqui apresentado parte de um lugar de buscar colaborar com a referida função social da universidade, **principalmente** entendendo seu papel de resistência frente aos ataques que sofreu nos últimos períodos, buscando responder, como os enunciados produzidos por uma docente em formação continuada podem apontar para a criação de

espaços formativos socialmente engajados, críticos e comprometidos com os direitos humanos? É, também, de alguma forma, um fruto das reflexões sobre a formação docente, a extensão e os letramentos que vem sendo amadurecidas desde o momento de meu ingresso na universidade.

2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Este capítulo buscará contemplar algumas discussões acerca da extensão universitária, considerando que este trabalho busca investigar narrativas e possibilidades que a prática extensionista pode trazer para a formação docente. Primeiramente, será apresentado um breve histórico do surgimento da extensão universitária, algumas disputas sobre o papel da extensão, principalmente no cenário latino-americano, além de os principais documentos e resoluções que definiram a prática no Brasil. A partir disso, seguir-se-á para uma seção em que se apresenta quais as principais vertentes de extensão, considerando o papel mercadológico ou transformador da educação superior, bem como a vertente que esse trabalho se alinha. Será apresentado o movimento recente – a partir de 2018 – de transformar a extensão como componente obrigatório dos currículos de nível superior no Brasil, cenário que proporcionou o surgimento desta pesquisa. Por fim, serão elencadas algumas relações entre a prática extensionista e a formação de professores ligada aos direitos humanos.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

Ainda que tenha se estabelecido um tripé dos fundamentos da educação superior no Brasil no qual a extensão é parte indispensável (BRASIL, 1996), há na relação entre universidades e extensão uma série de tensões e distanciamentos, como serão mostrados nessa seção. Para isso, será feito um breve histórico das práticas extensionistas para, posteriormente, ser apresentado seu conceito e disputas, além da recente “curricularização da extensão”, talvez o principal capítulo da história recente da prática extensionista. Ainda,

Das três dimensões constitutivas da universidade, a extensão foi a última a surgir, seja por isso, seja por sua natureza intrinsecamente interdisciplinar, seja pelo fato de se realizar, em grande medida, além das salas de aulas e dos laboratórios, seja pelo fato de estar voltada para o atendimento de demandas por conhecimento e informação de um público amplo, difuso e heterogêneo, por tudo isso, talvez, as atividades de extensão não têm sido adequadamente compreendidas e assimiladas pelas universidades (Paula, 2013, p.6)

Em outras palavras, a extensão, por promover um diálogo entre diversos campos de saber, de sujeitos acadêmicos e exteriores à universidade, foi uma dimensão do ensino superior de maior dificuldade em sua implementação, sendo, ainda, um desafio para boa parte das instituições. Para compreender melhor esse processo de entendimento da extensão e perceber diferentes disputas sobre a prática e suas implicações para a formação docente, é necessário traçar um pequeno histórico de formação das instituições que conhecemos hoje como universidades.

Ainda que culturas não europeias tenham desenvolvido diferentes formas de sistematizar e socializar os conhecimentos produzidos por suas culturas, o surgimento de instituições entendidas como universidades deu-se na Europa, primeiramente em Bolonha, na Itália, durante o século XI, seguida pelas universidades de Oxford e Paris, também no mesmo século (Simões, 2013). Já em relação a práticas que podem ser consideradas como extensionistas, seu início, segundo Mirra (2009) ocorreu, provavelmente, na Universidade de Cambridge em 1871, através de cursos de extensão, ministrados por docentes da instituição para diferentes grupos sociais. De acordo com o autor, os cursos começaram em Nottingham, Derby e Leicester, com aulas de literatura, física e economia política, tendo uma forte adesão, fazendo com que atingissem outras regiões do país.

Em um processo simultâneo, a Universidade de Oxford iniciou uma espécie de movimento social, voltada para os bolsões de pobreza nos bairros operários, a começar por Londres. Mais tarde, outras ações foram promovidas, como cursos de história contratados por operários de minas em Northumberland, no ano de 1883, tendo ainda sido apresentadas peças e cursos de astronomia para trabalhadores de Sheffield, Newcastle e Hampshire (Mirra, 2009).

Posteriormente, países como Bélgica e Alemanha começaram a aderir à prática, que mais tarde atingiu todo o continente europeu. Mais tarde, ainda no âmbito do norte global, os Estados Unidos iniciam um programa em 1982 chamado *American Society for the Extension of University Teaching* (em tradução livre: Sociedade Americana pela Extensão do Ensino Universitário), principalmente nas Universidades de Chicago e Wiconsin, e programa apresentou, de forma pioneira, os professores como especialistas técnicos do governo. (Paula, 2013).

A extensão passa a ter contornos mais complexos após a consolidação do processo de Revolução Industrial, como aponta, também, Paula (2013), a partir de um aprofundamento de desigualdades e problemas sociais que, evidentemente, foram acompanhados pela emergência de mobilizações e organizações sociais. A extensão vai, então, se configurando como uma forma das universidades exercerem um papel paliativo em relação a esses problemas. Por outro lado, a consolidação do capitalismo fez com que novos interesses passassem a dominar as organizações sociais, fazendo, por exemplo, com que setores empresariais pautassem qual seria a função das universidades.

De acordo com Paula (2013), a “popularidade” da extensão fez com que essa conseguisse o engajamento de outras instituições, como o Estado, a Igreja, partidos políticos, que viam na prática emergente uma possibilidade de oferecer contrapontos às piores consequências do capitalismo, consolidando-se assim como uma primeira vertente da extensão. Já nos EUA, outra vertente foi se consolidando, desta vez buscando uma transferência tecnológica de maneira a aproximar as IES (Instituições de Ensino Superior) com o setor empresarial. Ou seja,

as duas vertentes da extensão universitária consideradas até aqui estão ligadas a duas modalidades de desenvolvimento capitalista, a saber: ao modelo dominante em vários países europeus e que buscou legitimação e estabilidade mediante a implantação do Estado do Bem-estar Social; e ao modelo norte-americano de vocação rigorosamente liberal. (Paula, 2013, p.9-10)

Já a América Latina, marcada pela estrutura colonial, foi palco de uma outra movimentação no que diz respeito à função social das universidades e, conseqüentemente, à extensão universitária. Benicá e Campos (2017) mostram que movimentações sociais como as revoluções mexicana e cubana, bem como o movimento estudantil em Córdoba ajudaram na delimitação de novos contornos para o fazer extensionista. Uma das denúncias comuns à visão de extensão que estava surgindo no cenário latino-americano era o questionamento da distância entre o elitismo acadêmico e problemas da sociedade. Assim, o “extensionismo latino-americano acompanhou o percurso emancipador do continente e suas lutas para desvencilhar-se do jugo colonialista europeu” (Benicá, Campos, 2017, p. 147). Isso quer dizer que, as reflexões e estudos da época direcionaram-se para o entendimento das realidades locais, sua história, cultura, e, principalmente, sobre a libertação destes povos.

Destas movimentações, a primeira foi a Reforma Universitária, protagonizado por estudantes argentinos, mais especificamente da Universidade de Córdoba, iniciado em 1918, que atuou como vanguarda no movimento por uma universidade socialmente referenciada – destaca-se este termo foi usado de forma propositalmente anacrônica – culminando no Congresso Internacional de Estudantes, realizado em 1921 no México, tendo alguns pontos como centrais: “1) a intervenção dos alunos na administração da universidade e 2) o funcionamento das cátedras livres e de cátedras oficiais, com iguais direitos, a cargo de professores com reconhecida capacidade nas matérias” (Mariátegui, 1981, p. 129). Esses pontos, ainda que não necessariamente ligados à extensão, foram decisivos para que se pensasse em uma universidade que não fosse restrita aos interesses das elites.

O desenvolvimento dessa discussão no Brasil ocorreu com certo atraso, como mostra Paula (2013), especialmente por conta de dois fatores: a implementação mais recente das IES no Brasil – que data dos anos 1930 – e da inserção destas instituições no quadro político geral, que, dentre outras características, destaca-se a ausência de “processos efetivos de distribuição da renda e riqueza (Paula, 2013, p.13).

A primeira atividade extensionista ocorre na Universidade Livre de São Paulo entre os anos 1911 e 1917, com conferências abertas para o público geral. Embora ainda não discutissem os problemas da comunidade, foi esta experiência a pioneira no Brasil na ideia de promover uma interação entre universidade e povo (Carbonari; Pereira, 2007). Em termos de legislação, a extensão aparece pela primeira vez em 1931, através do Decreto nº 19.851, de 11/4/1931, que estabeleceu as bases do sistema universitário brasileiro. Deste decreto, sublinham-se os seguintes trechos relativos à extensão:

Art. 1º O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nivel da cultura geral, estimular a investigação scientifica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeçoamento da Humanidade. (Brasil, 1931)

Tal artigo aponta para uma compreensão de universidade, e de conhecimento universitário, como uma forma de elevação, de acordo com a visão da época de ensino superior como algo voltado para as elites. Isso quer dizer que a discussão acerca da função social da universidade não só era incipiente, como não produzia eco no que tange às legislações. Em relação à extensão propriamente dita, esta é definida a partir dos seguintes princípios:

Art. 42. A extensão universitaria será effectivada por meio de cursos e conferencias de caracter educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario.

Art. 109. A extensão universitaria destina-se à diffusão de conhecimentos philosophicos, artisticos, litterarios e scientificos, em beneficio do aperfeçoamento individual e colectivo.

§ 1º De accôrdo com os fins acima referidos, a extensão universitaria será realizada por meio de cursos intra e extra-universitarios, de conferencias de propaganda e ainda de demonstraçoens praticas que se façam indicadas.

§ 2º Caberá ao Conselho Universitario, em entendimento com os conselhos technico-administrativos dos diversos institutos, effectivar pelos meios convenientes a extensão universitaria. (Brasil, 1931)

Desta forma, a extensão era concebida enquanto uma prática ligada à transmissão e divulgação, por assim dizer, do conhecimento produzido nas universidades. O diálogo entre comunidade e universidade não era até o momento uma de suas atribuições naquele momento. Ainda:

Art. 99. A vida social universitária terá como organizações fundamentais:

- a) associações de classe, contituídas pelos corpos docente e discente dos institutos universitários;
- b) congressos universitários de 2 em 2 anos;
- c) extensão universitária
- d) museu social (Brasil, 1931)

Ou seja, a extensão tornou-se parte das organizações fundamentais da concepção de universidade, isso quer dizer que, de alguma forma, sua importância era reconhecida no Estado. Isso fez com que a partir da década de 1930 o debate sobre o caráter da universidade foi se ampliando e complexificando, especialmente dentro dos movimentos sociais. O movimento estudantil, em especial a União Nacional dos Estudantes, tem também no Brasil um papel *suis generis* no que diz respeito à tentativa de transformar a universidade em um espaço de constante diálogo com atores e movimentos sociais.

Na história da UNE, fica especialmente marcado o 2º Seminário Nacional de reforma Universitária. Segundo Poerner (1968), esse evento ocorrido em março de 1962, na cidade de Curitiba, aprofundou alguns debates já feitos pelos movimentos, culminando na “Carta do Paraná”, dividida em três partes: Fundamentação Teórica da Reforma Universitária; A Análise Crítica da Universidade Brasileira e Síntese final: esquema tático de luta pela Reforma Universitária. Tal documento teve ainda papel de vanguarda ao incluir a Reforma Universitária nas Reformas de Bases, propostas pelo governo João Goulart. A carta tinha como pautas centrais:

- 1) a luta pela democratização do ensino, com o acesso de todos à educação, em todos os graus; 2) a abertura da universidade ao povo, mediante a criação de cursos acessíveis a todos: de alfabetização, de formação de líderes sindicais (nas Faculdades de Direito) e de mestres de obras (nas Faculdades de Engenharia), por exemplo; e 3) a condução dos universitários a uma atuação política em defesa dos interesses dos operários. (Poerner, 1968, p. 202).

Assim, através de movimentos sociais, foram-se criando as bases para a construção de uma universidade socialmente referenciada. Outro ponto importante para a construção de uma prática extensionista que colocasse como centro o papel transformador das universidades foi o Serviço de Extensão Universitária na UFPE, que possuía como responsável Paulo Freire

(Paula, 2013). O educador buscava, através desse serviço, uma integração entre a universidade, o fazer extensionista e as grandes questões nacionais, dando continuidade ao caminho proposto pelo movimento estudantil. Em outras palavras, “é com Paulo Freire que a universidade descobre e desenvolve instrumentos que a aproximam dos setores populares, tanto mediante a ação concreta de alfabetização, quanto mediante a elaboração de metodologias de interação entre o saber técnico-científico e as culturas populares” (Paula, 2013, p.16)

Esse processo de construção do fazer extensionista é também uma busca por uma relação dialógica entre sociedade e universidade. Assim, fica inegável uma relação entre universidade e eventos histórico-políticos, que contribuem para aproximações e desvios nessa relação. Um destes eventos, que interrompeu o avanço nessa aproximação foi o Golpe Militar de 1964. A partir dele inicia-se a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68), que, segundo Carbonari e Pereira (2007), rompeu com a ideia de diálogo para a definição de extensão, tendo estabelecido em seu 20º artigo que “as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes” (Brasil, 1968). Ainda dentro do cenário golpista, é definido pelo MEC em 1975 que a extensão tem uma função de atender à sociedade, ou seja, não se tratava de uma questão de diálogo (Carbonari, Pereira, 2007).

O resgate do papel social da universidade ocorre em conjunto com o contexto de redemocratização do país ocorrido na década de 80, marcada por uma discussão de como se construir uma sociedade mais democrática, pautada em direitos sociais. Este debate surgiu a partir de questionamentos como:

a Universidade tal qual estava sendo orquestrada seria capaz de democratizar o ensino e popularizar o conhecimento para além de seus muros? Como se poderia estabelecer este contato entre as necessidades da comunidade e o fazer universitário? A Extensão Universitária surge, assim, como o meio mais concreto e eficaz para que essa ponte se concretize (De Medeiros, 2017, p.9)

Como resposta para a busca de popularização do conhecimento, compreender as necessidades da comunidade, a extensão vai se mostrando como uma alternativa viável para a democratização do ensino superior. Como consequência disso, há a formação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades do Brasil (1987), entidade que participou efetivamente no processo de consolidação de um conceito de extensão, no desenvolvimento de instrumentos avaliação e acompanhamento de ações de extensão e, principalmente, na institucionalização da extensão, entendida como indescartável, além de o FORPROEX ter

atuado na garantia de políticas públicas de fomento à extensão (Medeiros, 2017). Assim, o Fórum atuou definindo:

- Função social da universidade, entendida como compromisso da instituição pública na busca de soluções para os graves problemas sociais que afligem a grande maioria da população. A extensão é vista como instrumento básico para realizar a função social da universidade; institucionalização da extensão seja internamente nas próprias universidades, seja no MEC;
- Indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão como componentes do processo acadêmico; o caráter interdisciplinar da atividade extensionista a ser incentivado;
- Financiamento da ação extensionista nas IES públicas como responsabilidade governamental, garantida a autonomia das instituições;
- Importância do processo de troca entre os saberes acadêmico e popular na produção do conhecimento (Nogueira, 2013, p. 42)

O FORPROEX de 1987 consagra-se então como o grande evento a instituir a extensão como o principal ator do papel transformador das IES, buscando tornar a extensão como uma ferramenta de solução de problemas sociais, que deve integrar as atividades das universidades de forma indissociável em relação ao ensino e pesquisa, bem como a garantia de seu funcionamento através de financiamento público, garantindo a autonomia das instituições.

A extensão é, por fim, institucionalizada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que definiu o princípio, vigente até a atualidade, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação superior brasileira. No entanto, o processo histórico brevemente narrado anteriormente não fez com que a extensão fosse vista de uma maneira unilateral. Assim, uma série de percepções sobre o que deveria caracterizar a prática extensionista passou a integrar discussões e disputas no contexto do ensino superior brasileiro.

2.2 UM CONCEITO EM DISPUTA

Assim como a universidade é um espaço de disputa entre diversos atores sociais, a extensão se apresenta como um dos componentes destes tensionamentos. Assim, esta pesquisa entende o conceito de extensão como um “conceito em disputa” (Pires da Silva, 2020). De maneira geral, há dois tipos de práticas extensionistas:

[...] aquela que almeja um ensino monodirecional no qual prevalece a ideia de conhecer por conhecer, a excelência da instrução em detrimento das necessidades da sociedade, e a que prioriza a aplicação dos conhecimentos produzidos nos diversos contextos sociais, a troca de saberes e a justaposição entre a sociedade e a universidade... (Chalub et al., 2016, p.114)

Essa disputa corresponde ao que se entende como a disputa entre a educação mercadológica e a educação popular. Os dois campos são definidos por Gadotti (2017), sendo eles:

- a) Na primeira abordagem de extensão, a prática é vista principalmente dentro do espectro do assistencialismo e da transmissão vertical do conhecimento. Assim, acaba por desconhecer os saberes populares, promovendo uma divisão entre os que têm alguma forma de conhecimento e os que não têm. Conforme Calderón (2003), é como se pudéssemos comparar à extensão como assistencialismo a uma via de mão única, desconsiderando a mão inversa, ou seja, não levando em conta o que a sociedade pode contribuir para a universidade.
- b) A segunda abordagem compreende a extensão como uma comunicação de saberes, a partir da lógica freiriana – que em breve será apresentada de forma mais aprofundada – nesta ótica, se pergunta “como se aprende, como se produz conhecimento. Uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como um ser (...) inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo” (Gadotti, 2017, p.2).

Este trabalho entende que a extensão deve adotar a segunda forma de prática. Nesta perspectiva, a extensão é um dos principais mecanismos que tem papel permanente e sistemático na atuação das universidades como agentes de transformação social, facilitando o contato da produção e transmissão do conhecimento, buscando ultrapassar empecilhos e bloqueios ainda presentes em um processo de socialização de conhecimento, ciências e tecnologias (Paula, 2013).

Em relação à perspectiva de Paulo Freire, um dos principais agentes da emergência da realização da função social da universidade através da extensão, destaca-se a obra “Extensão ou comunicação?”⁴ (2010), na qual o educador também aponta para essa disputa, apontando uma série de equívocos de concepções de fazer educativo. Para ele, é um equívoco entender o fazer educativo como uma transmissão ou extensão de um saber, o que acabaria por fazer com que esse saber se tornasse “quase morto”. A situação de conhecimento, a situação gnosiológica se dá, pelo contrário, através da comunicação, do diálogo. Não cabe, então, ao

⁴ Na referida obra, Paulo Freire trata do conceito de extensão como equivocado, sendo desejável adotar comunicação em seu lugar. Contudo, por extensão tem sido utilizado também como sinônimo por setores que, assim como o FORPROEX, defendem um diálogo contante da Universidade com a Comunidade e sua função social. Além disso, extensão corresponde ao termo que tem sido historicamente empregado por documentos oficiais e pelas universidades.

educador se colocar como um sujeito cognoscente diante apenas de um objeto cognoscível, mas promover uma interação entre os educandos, o objeto e seus próprios saberes (Freire, 2010).

A dimensão dialógica da educação é defendida constantemente pelo pernambucano, que defende que o que devemos buscar é uma troca de saberes entre universidade e povo, “uma universidade é popular, segundo Paulo Freire, por aquilo que ela diz e por aquilo que ela faz em relação ao poder” (Gadotti, 2017, p.7). Para ele “em a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo. (...) A comunicação, pelo contrário, implica numa reciprocidade que não pode ser rompida”. (Freire, 2010, p.44-45)

Como apresentado brevemente no capítulo anterior, desde seu surgimento, a extensão tem sido disputada pelo setor mercadológico, na América Latina, marcada pela forte presença de movimentos sociais que discutem a importância das universidades populares, essa disputa fica ainda mais intensificada, a exemplo do que demonstra o professor Roberto Leher, ex-presidente do ANDES- SN, que defende que essa resistência universitária latino-americana é encarada e temida pelo grande mercado educacional, especialmente vindo do norte global,

Leher (Araújo, 2013), aponta que o Banco Mundial, com objetivo de lançar a Universidade Operacional, lançou um documento intitulado “Lições derivadas da experiência”, no qual é afirmado que: “a indissociabilidade entre ensino pesquisa e a gratuidade das instituições públicas, os traços mais distintivos deste modelo, seriam anacrônicos com a realidade latino-americana”. Ainda, os autores deste projeto referem-se à “existência de forças emancipatórias que reivindicam a dimensão libertária da modernidade são obstáculo a ser removido, pois estas forças criam resistência e arestas à Universidade Operacional que defendem”. O sindicalista defende ainda que o papel das universidades na América Latina é especialmente contraditório, já que produz extensivamente conhecimento relacionado aos interesses das elites e conhecimento crítico, formando intelectuais transformadores, como Paulo Freire (Araújo, 2013)

Esse caráter contraditório da universidade na América Latina contribui para entender as disputas relacionadas ao fazer extensionista. Apesar de este trabalho adotar uma contradição central entre extensão popular e extensão mercadológica, destaca-se que há ainda outras formas de abordar diferentes compreensões de extensão. Como exemplo, Benicá e Campos (2017) trazem quatro conceitos, para dar conta das diferentes práticas existentes:

- a) Extensão como transmissão vertical e messiânica de conhecimento: relação autoritária da universidade em relação aos saberes populares, reforça o elitismo no ensino superior e legitima contraste entre parcela com acesso ao ensino superior e a maioria, excluída dele.
- b) Extensão como voluntarismo: é uma forma de mudança em relação à atuação das universidades, questionando práticas acadêmicas distantes dos problemas sociais, visando um maior comprometimento com a realidade. Porém, suas medidas têm caráter paliativo.
- c) Extensão como ação sócio comunitária: movimento que foi popular no período das ditaduras militares na América Latina, sem um vínculo institucional com a universidade. Eram resultado de uma ação não sistemática promovida por estudantes.
- d) Extensão enquanto dimensão acadêmico-institucional: a extensão é concebida como parte do processo educativo e científico. Busca uma prática interdisciplinar, integrada à comunidade e democrática, em outras palavras: “ao fazer extensão estamos produzindo conhecimento, um conhecimento transformador que correlaciona a universidade e a sociedade” (Serrano, 2013, p. 11)

Através dessas definições trazidas por Benicá, Campos (2017), a relação entre as disputas de agentes sociais e o papel da extensão fica explicitado. Desta forma, há práticas que utilizam a universidade como um espaço tido como superior, em uma relação colonizadora com a comunidade. Há, também, práticas que buscam atender demandas sociais, mas ainda sem interferir na raiz das desigualdades, pautando-se, principalmente em voluntarismo e assistencialismo. Por fim, a extensão transformadora, que integra o fazer acadêmico com a construção de uma sociedade democrática. Apesar de haver críticas ao segundo e terceiro modelo descritos, é a extensão vista como messiânica a principal a entrar em disputa com a perspectiva de comunicação de saberes. Esta perspectiva está ligada aos interesses mercadológicos apresentados por Araújo (2013). Em relação à extensão de caráter mercadológico, é possível entendê-la como aquela em que cabe a universidade vender seu trabalho e conhecimento, produzindo para empresas e grandes produtores, servindo, portanto, como forma de acumular riquezas e validar exploração capitalistas, esse modelo, contudo, está sempre em tensionamento por conta dos sujeitos envolvidos em lutas por uma Universidade comprometida popularmente (Cruz, 2011).

Esse tensionamento está envolto também no que Santos (2004) intitulou como a “Crise da Universidade do Século XX”, uma vez as mudanças no funcionamento do capitalismo, tensionamentos políticos, exigências em relação a que tipo de conhecimento é produzido, hierarquização de saberes, lutas em torno da democratização da educação superior, entre outros. Oliveira e Chiesa (2016) explicitam quais as dimensões desta crise nas universidades, de acordo com os pesquisadores:

Santos (2004) aponta três crises na Universidade do século XX, a crise da hegemonia, a crise da legitimidade e a crise institucional. A primeira está embasada na perda da exclusividade da Universidade sobre a produção científica, cultural e humanística de nível elevado e na descaracterização intelectual decorrente da demanda de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais para a formação da força de trabalho exigida pelo desenvolvimento econômico capitalista (Santos, 2004; Santos, Almeida Filho, 2008). A segunda compreende a crescente segmentação do setor universitário e desvalorização dos diplomas universitários resultante da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados que restringiam o acesso às Universidades e a reivindicação de políticas democráticas e inclusivas que permitiriam acesso às camadas populares no ensino superior (Santos, 2004; Santos, Almeida Filho, 2008). A última representa a contradição entre a autonomia na definição dos valores e objetivos acadêmicos ante ao estabelecimento de critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social no âmbito das Universidades (Santos, 2004; Santos, Almeida Filho, 2008). (Oliveira, Chiesa, 2016, p.6)

Isso significa que o avanço do modelo capitalista ocidental e colonial do século XX acaba fortalecendo uma intensa disputa em relação ao papel das universidades: por um lado, as IES deixam de ser as únicas produtoras de conhecimento, passando a competir com o conhecimento produzido a partir das necessidades do desenvolvimento capitalista. Além disso, há uma cisão entre a universidade e a sociedade, resultado numa hierarquização dos saberes e, como consequência, uma crescente desvalorização dos diplomas, aliadas às lutas pela democratização do ensino. Por fim, tensionamentos entre noções de eficácia e produtividade, que colocam como incompatíveis as necessidades do âmbito empresarial e o papel social das universidades.

Essa crise é agravada, ainda, pelo desenvolvimento de diversos movimentos de orientação crítica à lógica colonial e elitista das universidades. No Brasil, e na América Latina de forma geral, os golpes e ditaduras militares que pioraram as condições de vida e apresentaram projetos antipopulares, fizeram com que essas tensões pudessem ser ainda mais visualizadas. Como resultado, há: dois modelos de perspectivas para a universidade: uma tradicional e elitista e a outra que coloca em pauta o dialogismo, ou, ainda a construção de um saber *conversitário* (Souza, 2019), ou seja, uma universidade que constrói conhecimento a partir do diálogo, da interação.

Em relação ao saber conversitário, Fleuri (2005) define-o, em uma lógica semelhante à freiriana, como um saber construído a partir de uma visão dialógica e dialética de saber, em outras palavras, a partir da relação entre sujeitos, que estão, por sua vez, numa relação de movimento e envolvimento com o mundo. Para o autor, as diferenças entre a perspectiva conversitária e a perspectiva universitária são diferenças de natureza política, de concepção de sujeitos e, principalmente, diferenças que são mediadas por relações de saber.

É, portanto, na extensão popular, ou na comunicação de saberes que esse saber conversitário pode ser desenvolvido, em outras palavras: “a sociedade também tem contribuições a fazer à universidade. Para que a construção de uma universidade democrática possa acontecer, a complexidade do mundo deve ser reconhecida e não excluída” (Pires da Silva, 2020, p. 23). Dentro do cenário das universidades públicas, seu compromisso social fica ainda mais evidente, já que “é o ensino superior o que tem uma das maiores responsabilidades na produção, sistematização e difusão do conhecimento, na pesquisa, na inovação tecnológica, na relação com a sociedade, especialmente por meio da extensão” (Baldijão; Teixeira, 2011, p. 42).

Ainda sobre a crise nas universidades Santos (2001) aponta para problemáticas em relação à produção de conhecimento que devem ser apontadas, também, como problemáticas para a comunicação de saberes que a extensão deve promover. Dentre essas problemáticas destacam-se a “hipercientificização da emancipação”, ou seja, uma transformação do conhecimento em algo especialmente abstrato e inalcançável, caracterizado por uma compreensão de conhecimento de maneira mecânica, cartesiana e especialmente ocidental e a “hipermercadorização da regulação”, que coloca o conhecimento em uma posição de regular a sociedade, além da mercantilização do ensino, já apresentada nessa seção. Para Santos (2004), deve-se buscar um saber pluriversitário, ou seja, a produção de conhecimento que reconheça a contribuição de diversos grupos sociais, especialmente aqueles mais marginalizados dentro da sociedade.

Para a extensão, isso significa que “fazer extensão é ser educador comunicante” (Alves, 2014, p. 19), possibilitando também à Universidade uma postura distinta de sua formação histórica tradicional, de espaço elitizado e distante da realidade social, sendo, então, um espaço mais atuante e comprometido com seu entorno (Bernardes et al, 2014, p. 21). Enquanto uma prática de comunicação de saberes, na qual os saberes populares e científicos estão em constante diálogo para a prática, a extensão é vista como um “processo educativo,

cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (Nogueira, 2005, p. 84).

Essa relação transformadora exige um contato constante com a comunidade através da perspectiva de diálogo, ou seja, “precisamos ter um pé dentro e um pé fora da universidade. Precisamos buscar apoio nas mobilizações populares (Gadotti, 2017, p.15). Nesse sentido, a extensão popular é uma alternativa baseada em princípios democráticos, que busca valorizar o conhecimento popular e inseri-lo nas reflexões acadêmicas. Benicá e Campos (2017) argumentam ainda que esta dimensão popular não coloca a qualidade acadêmica em posição de inferiorização, mas que a característica de “ser popular” exige da extensão uma identidade com as classes populares.

Contudo, importante destacar que a extensão não pode atuar de maneira a substituir o Estado, devendo ser um espaço de fortalecimento da consciência crítica e exercício democrático. Significa, ainda, que, da maneira como foi pensada no Brasil, a extensão deve estimular o enfrentamento e superação de problemas, bem como a luta por uma cidadania ativa, ou seja, “fazer extensão é agir pró-ativamente, no sentido de superar desigualdades, valorizar o diferente e buscar novos caminhos para a educação e para a própria sociedade como um todo.” (Benicá, Santos, 2017, p.152). Esse papel transformador pode, portanto, atuar na emancipação dos sujeitos através de práticas de solidariedade e cooperação.

A extensão universitária tem, desde seu surgimento, protagonizado um processo de gradual reconhecimento e esforço de implementação, especialmente a partir da década de 80, com a emergência de ações que visavam uma universidade mais democrática. Todo esse movimento, que buscava, sobretudo, um maior diálogo entre universidade e sociedade culminou, nos últimos anos, na transformação das ações de extensão como parte obrigatória de todos os cursos de nível superior em instituições públicas e privadas no Brasil.

2.3 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Este trabalho surge no cenário de curricularização da extensão, promovida pelo MEC (2018) e aplicada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2022, 2018). Apesar de recente, “a ideia da curricularização da extensão universitária não é nova. Ela apareceu primeiramente no Plano Nacional de Educação 2001-2010 em suas metas 21 e 23, instituindo a “obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação, integralizados em ações extensionistas” (Gadotti, 2017, p.1). Apesar da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão ter sido prevista na década de 90, a aplicação dessa indissociabilidade

ainda é um desafio para a educação superior (Gonçalves, 2015). De acordo com estudos de Maciel (2010), Maciel e Mazzilli (2010) e Martins (2016), cerca de um terço das universidades, principalmente as públicas, demonstram estar aptas a aderir a esse princípio. Essas instituições se destacam pela consolidação de seus programas de pós-graduação, pela alta qualificação acadêmica de seus docentes e pela adoção do regime de dedicação integral. Esses fatores combinados oferecem as condições ideais para garantir a efetivação do princípio em questão.

Como visto na seção sobre história da extensão, a necessidade do contato entre universidade e comunidade já é apontado desde o cenário de revolução industrial, mas, como argumenta Gadotti (2017) o que há de novo para a extensão é que este debate “pegou”, já que a extensão parece ser a resposta para a crise da universidade – já descrita no capítulo anterior – tendo a possibilidade de transformar todo o contexto universitário. Para Gadotti:

A universidade que temos está muito centrada no ensino e na pesquisa e, por meio de um novo paradigma da Extensão Universitária, a própria universidade pudesse ganhar um novo sentido. A luta para garantir as conquistas do PNE tem estimulado muita gente a pensar numa visão emancipadora da Extensão Universitária no contexto da curricularização da Extensão instituída por ele. (Gadotti, 2017, p.3)

Isso significa que, em uma situação de crise de hegemonia, legitimidade e institucional, a extensão, como uma comunicação de saberes pode atuar no sentido de tornar a universidade um espaço de menor disputa em relação aos interesses do mercado, mas podendo atuar como um agente de transformação social. Essa crise faz com que a curricularização, ou seja, a obrigatoriedade do fazer extensionista se colocasse como uma pauta urgente. De acordo como FORPROEX (2012, online), a extensão começa a ser vista como uma obrigação das universidades com a Lei 5.540 de 1968, que instituiu que as IES deveriam promover cursos e serviços para a comunidade em seu artigo 20º, através dos seguintes termos: “as universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (Brasil, 1968, p.1).

Ainda que obrigatória, a extensão era ainda limitada à oferta de cursos e serviços, em uma perspectiva que não colocava o caráter dialógico e multidisciplinar em posição de centralidade. Desta maneira, é possível perceber que era uma prática especialmente atrelada ao fazer extensionista verticalizado, com propósitos assistencialistas. Em termos de legislação é com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que a extensão se torna parte indissociável da formação, devendo ser “aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas

e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Brasil, 1996). Para que se torna-se parte, de fato, obrigatória nos currículos, a extensão aparece nas metas do Plano Nacional de Educação de 2001 para o Ensino Superior, especialmente na meta 23:

23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas. (Brasil, 2001)

Assim, como parte do compromisso em construir uma universidade mais democrática, tem-se, em primeiro lugar, a concepção do chamado tripé da educação superior, trazido pela Lei de Diretrizes e Bases, que começa a indicar um outro tipo de fazer extensionista, uma vez que a população passa a ser considerada parte integrante do processo. Contudo, ainda ocupando um lugar periférico do tripé, o PNE de 2001 instituiu a necessidade da curricularização, efetivada em 2018.

Como parte deste processo de implementação da extensão, em 2012 o FORPROEX novamente e reuniu, buscando aprofundar essa discussão. O Fórum avaliou alguns dos principais desafios para este processo, sendo eles:

1. redefinir e ampliar a chancela institucional das ações de Extensão Universitária, por parte das Universidades Públicas, de forma a imprimir a estas maior transparência, o que está em consonância com sua missão, tal como definida pelas mudanças correntes na educação superior;
2. estimular, por meio da Extensão Universitária, o protagonismo estudantil no processo de mudança da educação superior, tanto em âmbito nacional quanto subnacional (estadual e mesmo municipal);
3. garantir a dimensão acadêmica da Extensão Universitária, isto é, seu impacto na formação do estudante, superando certa tradição de desenvolvimento de ações isoladas – particularmente na área de prestação de serviços - que têm carecido dessa dimensão;
4. exercitar o papel transformador da Extensão na relação da Universidade Pública com todos os outros setores da sociedade, no sentido da mudança social, de superação das desigualdades, eliminando, nesse exercício, ações meramente reprodutoras do status quo;
5. fortalecer a relação autônoma e crítico-propositiva da Extensão Universitária com as políticas públicas por meio de programas estruturantes, capazes de gerar impacto social;
6. estabelecer bases sólidas de financiamento da Extensão Universitária, imprimindo aos processos, publicidade, transparência e continuidade, priorizando projetos vinculados a programas e, finalmente, superando a fragmentação e o caráter eventual dos recursos destinados às ações extensionistas;
7. definir o papel dos editais, dos planos plurianuais e dos orçamentos autônomos das Universidades Públicas, em relação a uma política regional e nacional de financiamento das ações de Extensão Universitária;
8. atualizar as áreas temáticas da Extensão Universitária, de forma a aumentar seu grau de consonância com os desafios contemporâneos e com as demandas inter e transdisciplinares;
9. atualizar os sistemas de informação e de avaliação da Extensão Universitária vigentes, superando a prática de registro de dados isolados e construindo indicadores que incorporem as dimensões Política de Gestão, Infraestrutura, Relação Universidade-Setores Sociais, Plano Acadêmico e Produção Acadêmica;
10. incorporar, ao leque de Indicadores de Avaliação da Extensão, aqueles referidos às dimensões acadêmica e qualitativa e aos impactos

sociais da Extensão Universitária; 11. priorizar o desenvolvimento da Extensão Universitária enquanto produção de conhecimentos sistematizados, voltados para a emancipação dos atores nela envolvidos e da sociedade como um todo; 12. assegurar o uso de tecnologias educacionais inovadoras e efetivas nas ações de Extensão Universitária, de forma a garantir seu fortalecimento; 13. contribuir para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação, com destaque para as tecnologias sociais produzidas na interação com a sociedade, visando à inclusão social e à melhoria das condições de vida. (FORPROEX, 2012, online)

Esses desafios apresentam, por um lado, uma preocupação e esforço por parte dos pró-reitores de extensão para a viabilidade da proposta, em termos práticos e políticos, no que diz respeito às concepções de extensão. Por outro lado, evidenciam, também, uma posição de fragilidade que a prática ocupava, já que os desafios pensados no encontro mostraram uma preocupação em relação à execução, avaliação, financiamento, participação estudantil, de certa maneira, elencando uma série de dificuldades que fizeram e fazem parte da consolidação do tripé.

Ainda que com significativo esforço por parte das IES, “a Extensão ainda ocupa pouco espaço no âmbito das políticas governamentais de Educação Superior, podemos afirmar que sem a existência do Fórum essa inserção praticamente se anularia” (Leonídio, 2017, p.122). Ou seja, a extensão ainda disputa um espaço em relações aos outros fundamentos da educação superior, tendo o Fórum como um dos principais agentes na busca por sua implementação e

A consolidação e aprofundamento do debate culminaram na resolução 7/2018 do Ministério da Educação, chamada, então, de curricularização da extensão, através da adoção de uma carga horária mínima de extensão no currículo de todos os cursos de graduação, conforme aponta o artigo a seguir:

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos; (Ministério da Educação, 2018)

Esta resolução pode ser vista como um avanço na implementação da prática dentro das IES, uma vez que a extensão, como já apontado anteriormente, muitas vezes acabou ocupando um espaço secundarizado dentro da formação universitária. Tornando-a obrigatória através de uma carga horária mínima – 10% do total do curso – torna-se responsabilidade de gestão, corpo docente e discente pensarem em sua aplicação. Em relação às vertentes de extensão adotadas, a resolução aponta para a extensão como um processo multidisciplinar, baseado na interação dialógica entre comunidade acadêmica e sociedade, visando a transformação social, como pode ser demonstrado a seguir:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo

interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior: I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular; III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico. (Ministério da Educação, 2018)

A partir da continuidade das discussões iniciadas pelo FORPROEX na década de 80, a resolução compreende a atividade a partir de um caráter político, cultural, científico, tecnológico e interdisciplinar, cujo objetivo é, através de uma integração com ensino e pesquisa, atuar como uma atividade transformadora, assim como o proposto por Paulo Freire (2014). A extensão deve ainda seguir algumas diretrizes, como a interação dialógica com a comunidade, a formação cidadã dos discentes, produção de mudanças na instituição de ensino e em demais setores da sociedade e articulação entre ensino pesquisa e extensão. Desta forma, a resolução operou como o firmamento das instituições com seu potencial transformador.

Em diálogo com os debates acerca da extensão universitária, presentes nas seções anteriores, a Universidade Federal de Juiz de Fora produziu duas resoluções – uma proposta em 2018 e uma em 2022. próprias para servirem como documentos basilares do movimento de curricularização da extensão. Destacam-se, a seguir, dois trechos particularmente interessantes para este trabalho.

Art. 2º As Atividades Curriculares de Extensão nos cursos de graduação da UFJF tem como referência a compreensão da Extensão Universitária como atividade integrada ao currículo e à organização da pesquisa. I – as ACE estarão pautadas no princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, constituindo-se como um processo interdisciplinar, cultural, social, científico, político, educacional e tecnológico; II – as ACE terão como objetivo a promoção da prática dialógica transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade, a partir da troca de saberes e desenvolvimento de ações que visem à redução das desigualdades sociais e à emancipação dos sujeitos envolvidos (UFJF, 2018)

O artigo 2º da resolução da UFJF faz parte do documento de regulamentação das ACE (Atividades Curriculares de Extensão), reafirmando a resolução do ministério da educação, apresentada acima. A partir deste trecho, percebe-se que a compreensão da extensão universitária na referida instituição está em sintonia com os princípios da função social da

universidade, do tripé da educação superior e, principalmente, baseando-se na noção freiriana de comunicação de saberes.

Em relação aos objetivos das ACE, destaca-se o seguinte:

Art. 3º - (...) III - desenvolver atividades de caráter técnico-operativo que atendam às questões provenientes da comunidade externa ou àquelas consideradas importantes a serem levadas à comunidade, de forma a ampliar as possibilidades de relação entre a UFJF e os segmentos sociais envolvidos (UFJF, 2022)

O seguinte artigo apresenta, de maneira mais explícita, que a extensão necessita ter um caráter de transformação social a partir das questões apresentadas pela comunidade e segmentos envolvidos. A escolha pelo destaque nos trechos apresentados da resolução da UFJF foi feita pelos seguintes motivos: i) ressaltar o compromisso de transformação social da instituição e que deu sustento ao curso de extensão; ii) apresentar quais as características necessárias a uma atividade de extensão; iii) embasar a tentativa deste trabalho de integrar ensino pesquisa e extensão.

2.4 O LUGAR DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIREITOS HUMANOS

Uma das perspectivas que sedimentam a construção deste trabalho é a profunda relação entre formação de professores, extensão universitária e direitos humanos, não apenas no que diz respeito à elaboração das políticas e concepções de cada uma, mas no sentido que, dentro da perspectiva universitária, o fortalecimento de uma acaba fortalecendo a outra, como busca ilustrar o diagrama a seguir.



Fonte: Elaboração Própria

Em primeiro lugar, destacaremos algumas questões relevantes à formação de professores – uma vez que o objeto de pesquisa desta dissertação é um curso de extensão

voltado à formação continuada de professores de educação básica. A educação superior, como buscou-se tratar nas sessões anteriores, não pode ser vista como algo homogêneo, já que diversos interesses estão em disputa. Considerando o Brasil como um país marcado pelas desigualdades sociais, pelas marcas da colonialidade e por violação de direitos, a formação de professores não pode ser alheia a esse cenário. Assim, Giroux (1997) – como já apresentado na introdução – traz algumas ponderações importantes que fortalecem essa percepção.

O texto “Professores como Intelectuais Transformadores”, apesar de ter sido produzido em 1997, trata de um cenário ainda semelhante com a educação brasileira, tratando de um momento de mudanças educacionais que desacreditam a capacidade dos professores de escola pública, e da própria educação pública (Giroux, 1997). Para ele

existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia, e também a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (Giroux, 1997, p.2)

Isso significa que se defende que a educação e a docência possuam um compromisso com a construção de uma sociedade mais democrática, combinando prática e conhecimento acadêmico para possibilitar aos estudantes uma participação ativa na sociedade. Desta maneira, a formação de professores não deve ser baseada em uma perspectiva bancária de educação, através do acúmulo de conhecimentos transmitidos verticalmente, mas na formação de sujeitos sensíveis às problemáticas sociais e ao que é trazido por seus estudantes. Ainda, esta perspectiva coloca o docente como um “intelectual transformador”, defendendo que “Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível” (Giroux, 1997, p. 5).

Tal perspectiva é baseada, ainda, em três pressupostos importantes para a compreensão do papel do professor: 1) a docência é encarada como um trabalho intelectual, indo na contramão do entendimento de ser um exercício técnico ou instrumental; 2) ela coloca em evidência condições ideológicas e práticas a serem executadas para que os professores atuem no sentido da transformação; 3) através das pedagogias utilizadas e reforçadas por esses, a perspectiva do intelectual transformador, ela desmistifica a ideia de um professor apartado de interesses políticos, sociais e econômicos.

Na América Latina, que não apenas foi vítima de um processo colonizador no passado, mas continua submetida a uma série de violações propostas por esse modelo, a emergência de uma prática educação voltada aos direitos humanos torna-se especialmente desnecessária,

requerendo-se, também, uma educação em direitos humanos. Maciel (2016) aponta que o professor cumpre um papel ainda mais relevante na educação em direitos humanos pela sua figura de mediador que tem contato constante com os estudantes da educação básica.

Contudo, não se pode apenas esperar que os professores adotem essa prática de maneira automática. Para isso, vale-se das provocações propostas por Padilha:

(...) como alguém que não se respeita, que não respeita os seus próprios direitos, que às vezes nem os conhece e que não sabe defendê-los, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou como alguém que está desacostumado a ser ético e agir, socialmente com justiça? Ou, ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos? (Padilha 2005 p.169)

Em outras palavras, uma ação socialmente engajada não é resultado de um processo automático e bancário, mas pressupõe uma atitude reflexiva perante a sociedade. O professor, portanto, para atuar nesta perspectiva deve participar de um processo formativo comprometido com os direitos humanos, com a educação com viés emancipador, buscando a cidadania e a participação crítica. Esse compromisso não pode vir simplesmente a partir de um ensino do conteúdo das declarações de direitos humanos, mas a partir de uma prática multidisciplinar, constante e reflexiva (Maciel, 2016). Em suma, a formação de professores como intelectuais transformadores não pode ser dissociada da educação em direitos humanos.

No que diz respeito à extensão, a educação em direitos humanos sempre se colocou em diálogo com esta, como aponta Zenaide (2002) no I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Como visto anteriormente e apresentado pela pesquisadora, as universidades públicas foram importantes agentes políticos na defesa da democracia e promoção de direitos, ainda “no processo de conquista do Estado Democrático de Direito várias foram as articulações que delinearão em práticas educativas em torno da promoção, proteção e defesa dos direitos humanos” (Zenaide, 2002, p.2). Isso significa que ao final da década de 80, um debate simultâneo foi realizado que entendia a necessidade de uma educação em direitos humanos para a construção de uma sociedade democrática e a extensão como um dispositivo necessário para a reconfiguração da universidade para esta sociedade brasileira em formação. Em outras palavras:

A promoção, a proteção e a defesa dos direitos humanos demandam ações de extensão integrando diferentes saberes e práticas, uma vez que os enfoques filosóficos, sócio-psicológicos, culturais, políticos e econômicos dos direitos humanos se complementam, assumindo práticas interdisciplinares e multidisciplinares. As ações de extensão em direitos humanos constituem um amplo

leque de ações que vão desde as ações de assistência jurídica, de formação política, de educação para a cidadania, de cultura, de assistência sócio-psicológica, às de documentação e memória. (Zenaide, 2002, p.2)

A extensão e a educação em direitos humanos são, então, práticas que necessitam uma da outra pois a defesa de direitos humanos exige uma série de ações educativas interdisciplinares, como a extensão, que possui um amplo leque de atividades que podem reforçar os direitos humanos. Sua relação é tão profunda que o FORPROEX (1987), ao definir as áreas temáticas de atuação da extensão, os direitos humanos tornaram-se uma das áreas prioritárias.

Destaca-se ainda, que a extensão e a formação de professores se reforçam mutuamente pois a extensão possibilita, na formação inicial, o contato do graduando com a realidade (Dos Santos, Gouw, 2021), partindo não da teoria, mas da prática, fazendo da extensão uma práxis revolucionária (Sousa, 2010). Em relação à extensão, Manchur, Suriani e Da Cunha (2013) reafirmam sua relevância para a formação de novos docentes já que esta “favorece o contato direto para o desenvolvimento da prática docente, que possibilita o desenvolvimento de metodologias de ensino que potencializam a sua formação acadêmica” (p. 355). Cabe dizer ainda que a extensão possibilita também um processo de reflexão sobre como atuar de maneira contextualizada, imprescindível para a prática docente (Assis, Bonifácio, 2011)

Em relação à formação continuada, objeto de estudo deste trabalho, a extensão é especialmente necessária por suprir uma demanda de contato da educação básica com a educação superior, que ainda se dá de maneira incipiente (Rabelo, 2021). Este mútuo fortalecimento (extensão e formação continuada de professores), é defendido também por Antônio Nóvoa (2017), ao argumentar sobre a importância de uma efetiva parceria entre os dois segmentos da educação, que muitas vezes ocorre de maneira temporária e segmentada. Em síntese, a extensão e a formação de professores, à medida que se constituem como fortalecedoras uma da outra, já que os sujeitos envolvidos, professores atuantes, escolas, estudantes de graduação, podem dispor de um diálogo contante, a partir de uma perspectiva emancipadora.

Por fim, para a pesquisa sobre formação de professores, a extensão se apresenta como um campo fértil por colocar em cena o dia a dia, as experiências, narrativas dos espaço-tempos compartilhados por professores em processo formativo. A extensão, especialmente num contexto em que se torna obrigatória, coloca em evidência alguns dos processos pelos quais passamos para nos tornarmos professores. Dito isso,

“Tudo isso é fundamental para se pensar os currículos, a didática, os conhecimentos e questionamentos identitários comuns à formação docente, bem como para refletir sobre as redes de conhecimento e subjetividades, parcerias, cotidianidade na relação universidade-escola, bem como a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão” (Rabelo, 2021, p.46).

Assim, a pesquisa sobre a extensão na formação de professores possibilita reflexões para se pensar outras dimensões da educação, mas principalmente os processos pelos quais um sujeito passa para se tornar professor. Em suma, este trabalho busca, também, trabalhar a perspectiva não apenas da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas da extensão, formação de professores e educação em direitos humanos.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo propõe uma abordagem menos fragmentada entre a dimensão da epistemologia adotada e os métodos aplicados para análise dos dados, buscando diminuir a distância entre o que é considerado teoria e o que é considerado prática. Esta escolha se dá pela adoção de uma perspectiva de linguagem centrada no uso e na ação humana, preceitos estes oriundos da Linguística Aplicada (Spolsky, 1980; Moita-Lopes, 2006, 2009; Silva, Santos, 2012), também se relacionando com a perspectiva da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin (Bakhtin, 1997; Volochínov, 2006), algumas noções de performance e contexto (Pennycook, 2010, Bauman, Briggs, 2006), utilizando para isso do método etnográfico (Borges, 2014; Dauster, 2007; Duranti, 2022)., além do uso do modelo Jefferson, “emprestado” da análise da conversa (Londer, 2008).

3.1 LINGUAGEM COMO AÇÃO

Esta pesquisa se alinha à Linguística Aplicada, área que muitas vezes foi entendida como uma aplicação da linguística ao ensino de língua materna e estrangeira, uma falsa ideia que teria começado a se desenvolver primeiro no estruturalismo e depois no gerativismo (Cavalcanti, 1986). Spolsky, um dos fundadores da abordagem, afirma que o objetivo da LA seria bem mais amplo, buscando estudar contextos de uso real da língua, sendo uma abordagem multidisciplinar, que abrigaria conceitos da Sociologia, Filosofia, Antropologia, Educação, Psicologia (Spolsky, 1980). A primeira definição que se posiciona de uma maneira contrária a linguística aplicada como um “aplicacionismo” aparece em Widdowson:

É uma suposição comum entre professores de línguas [como resultado das percepções de linguistas, preferiria acrescentar] que sua área deva ser de algum modo definida por referência a modelos de descrição linguística criados por linguistas. [...] Essa mesma suposição domina a linguística aplicada. O próprio nome é uma proclamação de dependência. Bem, não tenho nada contra linguistas. Alguns de meus melhores amigos são linguistas etc. Mas acho que devemos ter cuidado com sua influência [...] E quero sugerir que a própria linguística aplicada como um ramo teórico da pedagogia de ensino de línguas deva procurar um modelo que sirva seu propósito (Widdowson, 1979, p. 235)

Para Cavalcanti (1986), a pesquisa em linguística aplicada possui um percurso próprio, que leva em consideração o uso da linguagem, o subsídio teórico e uma preocupação prática, como mostra o seguinte esquema

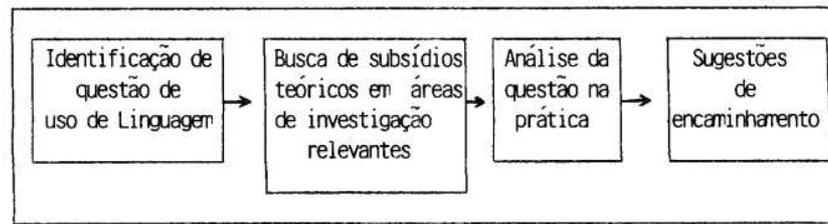


Fig. 1 - A trajetória de pesquisa em LA.

Fonte: Cavalcanti, 1986, p. 6

De uma maneira mais explícita, a visão de Linguística aplicada utilizada nesta pesquisa se aproxima do que Moita-Lopes chama de “linguística aplicada indisciplinar”, em outras palavras: “É uma la que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (Moita Lopes, 2009, p.9). Isso significa que a linguagem é utilizada nesta pesquisa como uma maneira de olhar para o mundo em que vivemos, em especial às questões relativas à formação docente. É, ainda, um “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14).

Para a prática de uma LA indisciplinas, alguns questionamentos são basilares:

- Quem é o sujeito: um sujeito que deve ser considerado a partir da heterogeneidade, fluidez e mutações, levando em conta as dinâmicas de poder e desigualdade social. A linguagem desse sujeito é vista como parte da construção de sua vida social e, portanto, de si mesmo.
- Em que práticas discursivas ele é construído: a racionalidade e o significado não são anteriores ao seu uso, isto é, não são universais e dissociados de um contexto sócio-histórico. Para o autor, “Somos os discursos em que circulamos, o que implica dizer que podemos modificá-los no aqui e no agora” (Moita Lopes, 2009, p.21).
- O que é produção de conhecimento: esse questionamento deve levar a uma postura que vá contra o objetivismo e o positivismo. Para esta perspectiva, a relação de causa e efeito é insuficiente, devido às complexidades existentes. Assim o objetivo deve ser o de criar inteligibilidades com a questão estudada.
- Como não separar política e pesquisa: a linguística aplicada indisciplinar assume uma postura que questiona as estruturas de poder, nesse sentido, a pesquisa deve

ser também uma forma de fazer político, buscando temas marginalizados e sujeitos cuja voz é silenciada.

- Crucialidade da questão ética: devido a multiplicidade de discursos que circulam na sociedade, é necessário assumir uma postura ética em relação à pesquisa, avaliando, por exemplo, é uma prática que leva à uma obtenção de vantagem ou se fere a algum sujeito.
- Desafios do trabalho indisciplinas: o trabalho a partir desta abordagem se assemelha a posição de fronteira, na qual nos colocamos diante de um outro. A fronteira por si só se coloca como um espaço desafiador para o pesquisador. Ao nos depararmos com a fronteira, passamos a ter contato com uma outra perspectiva, que obriga que um olhar diferente do habitual seja adotado. Mas esse encontro com o outro “pode ser também aquele que vai nos fazer refletir, pensar de outra forma ou ver o mundo com um outro olhar” (Moita Lopes, 2009, p.22)

Rajagopalan, em entrevista (Silva, Santos, 2012), define a linguística aplicada da seguinte forma:

Linguística aplicada, para mim, nada mais é do que pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. Não fazendo grandes elucubrações. Daí, a diferença entre a linguística dita teórica e a linguística aplicada. É pensar, não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática. (Silva, Santos, 2012, p. 76)

Em suma, o que Rajagopalan defende, e que se alinha ao exposto anteriormente, é que a linguística aplicada se utiliza do cotidiano para pensar a linguagem, passando da concepção de levar a teoria para o âmbito prático, mas pensando uma epistemologia a partir da prática, do cotidiano, do uso da língua. O autor destaca ainda que a linguagem é a maneira pela qual existimos no mundo, a forma com a qual lidamos com as circunstâncias, com a sociedade e com nosso entorno. Assim, a linguagem, mais que uma estrutura ou uma maneira de representar o mundo, ela é uma ação, que atribui sentido à existência dos múltiplos sujeitos (Fabrício, 2006).

A ideia de uma língua que seja encarada a partir de seu uso, levando em contas as multiplicidades do mundo social é também encontrada na filosofia da linguagem, desenvolvida pelo chamado círculo de Bakhtin, grupo multidisciplinar que debatia as questões da linguagem, inspirados no materialismo histórico e na dialética, correntes filosóficas que

estavam em evidência com o cenário de Rússia revolucionária, no qual as ideias do círculo passaram a se desenvolver (Szundy, 2014). Deste grupo, destacam-se, para esta pesquisa, dois trabalhos centrais: Estética da Criação Verbal (Bakhtin, 1997) e Marxismo e Filosofia da Linguagem (Volochínov, 2006). O grupo entendi que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (Bakhtin, 1997, p.227).

Esta concepção ia de encontro ao estudo hegemônico da língua, baseada na concepção de *langue* saussuriana, que entendi a linguagem como uma estrutura abstrata. Para a filosofia da linguagem, o essencial era a atividade a atividade humana. Destaca-se que o uso da língua se constitui como um objeto extremamente variado, como as próprias “esferas da atividade humana”. Esses usos variados, independentemente de orais ou escritos, são entendidos como enunciados. Os enunciados são, por natureza, concretos e únicos, surgindo de integrantes de uma ação social, o enunciado reflete, portanto, condições específicas, finalidades etc. desta esfera, não apenas pelo conteúdo, recursos da língua, mas principalmente pela sua composição (Bakhtin, 1997).

Desta forma, a filosofia da linguagem tem como princípio uma investigação os usos da linguagem, especialmente do enunciado, que surge através da interação, já que sua utilização depende das relações humanas. Em essência, entende-se que não há ação humana que exista para além da linguagem. Esta perspectiva apresenta uma ruptura em relação aos estudos linguísticos até então que, conforme Bakhtin (1997), compreendiam na atividade de comunicação apenas as figuras de locutor e ouvinte, sendo, respectivamente, quem fala e quem recebe a fala, um esquema de processos ativos e passivos. Para o filósofo, este esquema corresponde a uma simplificação, já que o processo de comunicação é entendido um evento vivo, isso quer dizer que toda fala, ou ainda, todo enunciado, produz uma resposta ativa, ainda que não resulte diretamente em uma resposta fônica ou uma fala. Isso significa que todo enunciado tem como característica essencial sua compreensão responsiva ativa, ou, simplificando, todo enunciado exigiria uma resposta (Bakhtin, 1997). Desta forma, todos os participantes da interação são entendidos como sujeitos ativos, ao contrário da visão anterior que delimitava uma figura como ativa (o locutor) e uma passiva (o ouvinte).

O uso da linguagem é sempre encarado a partir da interação, da natureza responsiva da linguagem humana. O enunciado não é, portanto, uma estrutura abstrata, mas esta unidade linguística que está presente em toda ação humana, considerando, ainda, que exige uma resposta. Ainda, é importante destacar que “todo texto tem um sujeito, um autor” (Bakhtin,

1997, p.330) situado sócio, histórica e culturalmente. Isso coloca o contexto como uma das dimensões imprescindíveis para se estudar a linguagem. Além disso, Volochínov (2006) aponta que o enunciado sempre apresenta aos participantes um “contexto ideológico preciso”, isto é, tudo o que é dito, escrito só é dito ou escrito por existir em determinado contexto político, reafirmando ou se opondo a este. A palavra dita não é dotada de significado vazio, sempre correspondendo a “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc” (Volochínov, 2006, p.95). Assim, todo enunciado é carregado de conteúdo político, ideológico e da experiência vivida da pessoa que o produz. E é justamente por conta disso que podemos compreender e reagir aos enunciados. Toda enunciação, mesmo aquelas que não sejam factuais, é socialmente dirigida, isso é, a fala é determinada pelos participantes do ato de fala, sejam eles implícitos ou explícitos, presentes em uma dada interação, nos termos de Volochínov:

A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor (Volochínov, 2006, p.116)

Isto implica que, se a enunciação é determinada pela situação social e condições subjetivas dos participantes, o estudo da linguagem necessita de uma abordagem multidisciplinar, ou, mais adequadamente indisciplinar (Moita Lopes, 2006). A filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin traz uma importante contribuição para a compreensão dos enunciados analisados nesta pesquisa pelos seguintes fatores: i) reforça os pressupostos da Linguística Aplicada, apresentados neste capítulo; ii) indica a relevância do contexto – curso de formação continuada – e dos sujeitos envolvidos – formadores e participante – para entender o que se é postulado; iii) reafirma o caráter político e ideológico dos enunciados, ou seja, corrobora com o entendimento de que cada enunciado a ser apresentado indica uma posição diante do mundo; iv) ao definir a interação – com o mundo e com os sujeitos – como o elemento “fundador” da construção dos enunciados, sendo eles respostas à realidade e aos participantes da interação, entende-se que os discursos a serem estudados são não apenas uma resposta ao que é perguntado, mas como enunciados que só poderiam ter sido produzidos na situação estudada.

Para definir, de maneira mais clara, o que é contexto, são trazidas contribuições da antropologia linguística. Para esta abordagem, o contexto é definido por práticas discursivas assim como as práticas sociais são definidas pelo contexto, buscando não reproduzir dicotomias de outras vertentes do pensamento linguístico (Hanks, 2008), já que a antropologia

linguística, como uma abordagem interdisciplinar, entende que devem ser tratados com igual importância fatos linguísticos e etnográficos, combinando uma descrição dos eventos de fala, comunidade, para estabelecer relações (Hanks, 2008).

Blommaert (2008) traz também uma importante consideração sobre a ideia de contexto, para o autor o contexto não diz respeito a um individualmente, mas a uma “economia de comunicação e textualização mais ampla” (Blommaert, 2008, p. 101). Ainda, o discurso é visto por ele como “um objeto social e vendo suas características linguísticas como condicionadas e determinadas por circunstâncias que vão muito além do que podem perceber o falante ou o usuário, mas que são sociais, políticas, culturais e históricas”. (Blommaert, 2008, p.113). Ou seja, o contexto de um enunciado nunca pode ser entendido como a situação restrita em que o indivíduo se encontra, mas através de um entendimento mais amplo, que deve levar em conta aspectos sociais, políticos, culturais que nem sempre o falante se dá conta.

Nesta dissertação, utilizaremos enunciados e discurso como duas formas de tratar os excertos analisados, isto é, o que foi falado por Ana. Mas, cabe ressaltar que o entendimento se alinha ao defendido por Orlandi (2012). Segundo Orlandi (2012), "Discurso" refere-se a um conjunto de práticas discursivas que produzem sentido em uma sociedade, englobando não apenas a linguagem falada e escrita, mas também os contextos sociais, históricos e ideológicos em que essas práticas ocorrem. O "discurso" com "d" minúsculo, por sua vez, diz respeito a manifestações específicas de linguagem dentro desse conjunto maior, sendo os eventos comunicativos individuais que refletem e são influenciados pelo "Discurso" maior. Portanto, enquanto o "Discurso" abrange uma dimensão macro e estrutural, o "discurso" se refere às ocorrências concretas e particulares da comunicação.

Por fim, destaca-se ainda o uso do conceito de performance, que surgiu a partir da emergência de estudos de língua como uma ação, uma prática social (Bauman, 2014). A preocupação em trazê-la para o campo das práticas sociais “diz respeito à performance, não como algo mecânico ou inferior, como ocorre em algumas discussões linguísticas, mas a performance como algo criativo, realizado, conquistado e até transcendendo o curso dos acontecimentos corriqueiros” (Hymes, 1975, p.13). Isso significa que entende-se os enunciados como uma performance, isto é, um uso estilizado da linguagem, a todo momento, ao utilizarmos a linguagem, estamos performando, utilizando de dispositivos estilísticos para atribuir sentido às nossas interações. (Bauman, Briggs, 2006; Pennycook, 2010). Para esta pesquisa, estes conceitos se apresentam para entender os enunciados trazidos não como uma

representação fidedigna da realidade, exatamente como aconteceu, mas como textos pensados, que buscam trazer determinados efeitos e construir determinadas identidades. Nos textos a serem apresentados, Ana, a docente, busca performar uma professora engajada, sensível e crítica. No contexto do curso de extensão, isso contribui para a busca por criar um espaço que possibilite a emergência destes professores transformadores, em resumo, ao buscar performar esta professora engajada, Ana indica enxergar o curso como um espaço que busca formar, fortalecer este tipo de sujeito.

3.2 LINGUAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE

O entendimento da linguagem como prática social é fundamental por dar base ao entendimento de que os discursos analisados neste trabalho são: i) respostas à situação interacional, ou seja, são elementos da interação entre a ação extensionista e a docente; ii) são maneiras de Ana se posicionar diante do mundo e sua prática; iii) são ações, propriamente ditas, em relação à prática que a professora vem desempenhando em seu dia a dia escolar. É necessário, então, retomar o objetivo da LA indisciplinar, que é:

criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros, ainda que eu os entenda como amálgamas identitários e não como forma essencializada” (Moita Lopes, 2006, p. 86).

Ana, durante sua trajetória de participação, apresenta uma preocupação com a educação como uma forma de transformação social, através de uma prática que considera os sujeitos que estão à margem, como será apresentado posteriormente. Considera-se, então, que trabalhar com seus discursos é uma maneira de criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea, a partir de uma construção de conhecimento baseada nesta, buscando a criação de alternativas sociais baseadas em que está a margem, para se pensar a formação de professores e a extensão como um espaço para a comunicação entre os saberes.

Como afirma Sanches (2023), a formação docente tem se desenhado como uma das importantes frentes de investigação da LA, já que a abordagem busca resolver questões sociais complexas a partir de um olhar criterioso para o sujeito em sua esfera social (Moita Lopes, 2013). Além disso, assim como é comum ao campo dos estudos sobre a formação docente, a LA indisciplinar possui uma forte preocupação com a construção de uma sociedade justa e democrática, nesta abordagem “a linguagem deixa de ser o espaço das certezas e passa a ser vista como um meio de (ou para) questionar as grandes verdades que contribuem para a

manutenção de desigualdades.” (Sanches, 2023, p.31). Para a formação docente e para esta pesquisa, isto implica um olhar para os discursos produzidos que envolve utilizá-los como uma forma de questionar desigualdades e estruturas de poder.

Ao se refletir sobre a linguagem como uma prática social (Bakhtin, 1997; Volochínov, 2006; Fabrício, 2006; Moita Lopes, 2006, 2013) e performática (Pennycook, 2010, Bauman, Briggs, 2006), a formação docente pode ser observada de uma maneira que percebe os sujeitos envolvidos nela como sócio-históricos, que através da linguagem vão dando novos significados às suas práticas e identidades e podem modificar o meio que estão inseridos através de práticas sociais (Sanches, 2023). Para o contexto estudado, o de um curso de extensão de formação continuada para professores, desdobram-se alguns caminhos relevantes a partir desses pressupostos: o primeiro de entender as concepções que atravessam os sujeitos da educação básica em sua prática e o segundo de entender que o que é dito nestes espaços formativos pode vir a ser adotado nas práticas futuras dos professores. Ou seja, os discursos produzidos pelos professores são fundamentais para entender as práticas educativas, podendo, assim, “entender o contexto e propor alternativas que atendam a comunidade local” (Sanches, 2023, p.35), estando, desta forma, alinhados com as implicações ético-políticas das pesquisas do campo da LA (Fabrício, 2006, Moita Lopes, 2006). Para os pesquisadores ligados a este tipo de ambiente de formação, esta prática permite uma ampliação de repertórios teóricos e práticos, à medida em que interagem com outras experiências, são levados a ouvir o outro, lendo, então, si mesmos e o mundo (Menezes de Souza, 2011)

Outro princípio que guia a construção desta pesquisa é a de circularidade de saberes, que propõe um diálogo entre o saber universitário e escolar, de forma que ambos se fortaleçam através dessa relação, nas palavras de Lüdke: “a ideia de circularidade indica bem essas idas e vindas, essa circulação entre as duas fontes produtoras de saber, escola e universidade, cada uma enriquecendo a seu modo a construção do conhecimento a seu respeito” (Lüdke, 2005, p.14). Esse princípio alinha-se com o que Edgar Morin (1996) define como teoria da complexidade, teoria que explora a relação entre práticas e teorias no sentido de perceber como os saberes dialogam, se contrapõe e formam outros saberes. Em outras palavras, esta pesquisa se baseia no diálogo entre o saber escolar e o saber acadêmico, buscando construir diálogos entre estes dois níveis.

Para a formação docente, isso torna-se destacadamente significativo, à medida que a pesquisa sobre educação e sobre trabalho docente deve se basear no que é produzido dentro desta esfera, isso é:

uma condição para contribuir para a formação de professores é ouvir esses professores, compreender a prática docente situadamente, isto é, no conjunto das contingências em que ela se dá, observar como os professores dão conta (ou não) das demandas complexas que se apresentam na sua rotina de trabalho e buscar com eles uma compreensão de como a prática docente satisfatória se dá, ou de como pode vir a se constituir (Garcez, 2013, p.216-217).

Desta forma, para poder contribuir com a formação de professores, ou ainda, com a extensão como dispositivo de potencializar essa formação, é necessário não apenas escutar esses profissionais, mas compreender como se dão as práticas desenvolvidas por estes a partir dos seus contextos, como eles respondem às demandas que se apresentam, para aí se pensar no que propor à escola. Essa perspectiva se distancia do movimento tradicional da universidade se colocar como único sujeito de saber e propor para a escola, como as práticas extensionistas propõe. Do contrário, o saber acadêmico sobre a educação passa a ser construído a partir do exercício de ouvir e saber ouvir o que a escola tem a dizer.

A formação de professores é entendida, portanto, como um diálogo transformador, como defende Szundy (2014). A autora defende o papel transformador da formação, baseada no diálogo, a partir da agentividade do ser humano, isto é, nenhum de nós adota uma postura passiva diante da vida, sendo, inclusive a inação uma maneira de ação. Em suas palavras

É essa agentividade, decorrente da nossa capacidade de transformar a história a partir das marchas entoadas, dos significados (des)construídos, que nos diferencia das outras espécies, fazendo com que cada enunciado seja entoado e vivenciado de forma singular no fluxo dos infinitos diálogos exteriores e interiores entrelaçados ao existir-evento em uma determinada sociedade (Szundy, 2014, p.16)

A partir de nossa capacidade de transformar a história e nosso contexto – quase uma capacidade inata do ser humano – vamos atuando na vida através da linguagem, como já defendido na seção anterior. O que é dito, o enunciado ou discurso, torna-se uma ação única, à medida que os espaços e tempos se movimentam constantemente. Assim, tratar da formação a partir de sua capacidade de transformação é o que se entende na filosofia bakhtiniana como “ato responsável”, isto é, entender nossas ações e nosso existir como político, ou seja, não há como existir de maneira alheia ao contexto social, ou ainda não há alibi para a existência (Bakhtin, 2010).

Em relação às preocupações éticas, esta pesquisa buscou construir os significados de maneira a integrar os participantes, através de negociações – realizadas durante os encontros das oficinas – entendendo o dialogismo entre pesquisador e participantes como determinantes, evitando, assim, relações assimétricas de poder e possíveis ações que gerassem dano aos participantes (Celani, 2005)

3.3 OLHAR ETNOGRÁFICO E TRATAMENTO DOS DADOS

Para a escrita desta dissertação, foram levados em conta alguns encontros do curso de extensão, os quais são chamados de oficinas. Esses encontros permitiram um contato mais direto entre os pesquisadores do LAEDH e os professores inscritos. Ao escolher o curso como o objeto de pesquisa de minha dissertação, quis analisar a trajetória discursiva de uma das participantes, já que para mim era um princípio caro entender como os participantes de uma ação extensionista se posicionavam diante desta. Escolhida a participante cujos enunciados foram mais significativos para a discussão que propunha para a pesquisa, reassisti as gravações dos encontros de maneira minuciosa para elencar os principais pontos de discussão e transcrever os enunciados.

Tais passos são parte de um trabalho que pode ser considerado como etnográfico, sendo a etnografia um pressuposto teórico-metodológico que está mais preocupado com o processo do que especificamente com o resultado, além de uma preocupação com uma imersão no contexto cultural na qual se enquadram os sujeitos pesquisados (Dauster, 2007). Na pesquisa etnográfica, que é situada em um contexto social e cultural específico, a forma de obter os dados é feita de maneira descritiva, através do contato do pesquisador com a situação que é investigada (Borges, Ferreira, Foutoura, 2012). Segundo Erickson (1990) a pesquisa etnográfica se presta para a observação específica de ocorrências reais, particulares, de ações situadas ecologicamente, com vistas à compreensão acerca das perspectivas de construção de sentido e ação de atores em cenários de interesse investigativo. Angrosino define-a como “a arte e a ciência de descrever um grupo humano” (2009, p.30)

Erickson (1990) apresenta alguns questionamentos que são essenciais para a pesquisa etnográfica e que conduziram as reflexões a cerca dos enunciados estudados. São elas:

1. O que está acontecendo em termos da ação social neste cenário específico?
2. O que essas ações significam para os atores na hora em que são realizadas?
3. Como isso tudo se organiza em padrões de organização social e de princípios culturais para se conduzir a vida cotidiana?
4. Como o que está acontecendo aqui se liga com o que se passa mais adiante em outros sistemas de ação?
5. Como a organização da vida cotidiana neste cenário se compara com a organização em outros momentos ou lugares? (Erickson, 1990 *apud* Garcez, Schulz, 2015)

Em termos práticos, isso significa que a pesquisa buscou entender que tipo de ação estaria se desenvolvendo a partir dos enunciados que são produzidos. Isso é, entender o

processo formativo em que a docente estudada estava inserida, quais ações educativas são realizadas a partir daqueles discursos; dentro das possibilidades, entender como a docente se posicionava em relação ao proposto e como ela agia; como esses enunciados se relacionam com outros padrões de organização social, mais especificamente, com outras práticas educativas e como esse cenário pode ser entendido em comparação com outros cenários educativos, em outras palavras, como a extensão como espaço formativo pode ser comparada com outros espaços a partir com esses enunciados.

Acrescenta-se também alguns elementos da Etnografia da fala, Duranti (2022) define-a como um estudo da fala na vida diária de comunidades específicas, entendo a performance linguística como locus da relação entre linguagem e estrutural sociocultural. Assim, o discurso é visto como um dos principais vetores para criação e transmissão de padrões e ações sociais. Um dos principais objetivos da EF é “manter a complexidade da língua como práxis, buscam manter a totalidade da interação intacta” (Duranti, 2022, p. 162).

Ainda, o interesse pela fala dá-se pelo entendimento desta enquanto um trabalho humano, um comportamento colaborativo (Duranti, 2022). Seu foco é na linguagem em uso, não apenas como método, mas buscando: i. estabelecer, desafiar e recriar identidades sociais; ii. explicar porque o mundo é do jeito que é; iii. providenciar enquadres para entender a situação social e individual; iv. quebrar ou sustentar fronteiras físicas, políticas e culturais. (Duranti, 2022).

A etnografia da fala, para esta pesquisa, se mostra como relevante por colocar o discurso como uma forma de entender as ações sociais, buscando manter a interação, ou a situação de fala intacta – como buscou-se fazer em relação às transcrições. A fala entendida como um trabalho humano, um comportamento colaborativo promove, ainda um objetivo de entender como o uso da linguagem – os enunciados da docente – auxiliam na criação de sua identidade, promovem o entendimento da realidade a qual está inserida, ajuda a entender a situação social e individual daqueles discursos, buscando entender o contexto de formação de professores. Desta forma, a etnografia da fala tem também uma preocupação política de quebrar fronteiras, nesta pesquisa, a cisão entre saber acadêmico e escolar.

Destaca-se que, ao preocupar-se com o processo, com a ação humana por trás do discurso, o conhecimento produzido a partir da etnografia tem efeitos diferenciados por ser

[...]um conhecimento fundado na experiência etnográfica, na percepção do “outro” a partir do ângulo das suas razões positivas e não da sua privação, buscando sentido

emergente das relações entre os sujeitos, ele estaria transpondo as suas próprias referências para apropriar-se daquelas do contexto observado. (Dauster, 2007 p. 20)

Nesse sentido, o conhecimento produzido por este tipo de pesquisa depende de uma postura de sensibilidade em relação a como o “outro”, os sujeitos estudados, se colocam diante do mundo, como se relacionam com estes sujeitos, fazendo com que o pesquisador se afaste de suas próprias referências para se aproximar do contexto que observa, assumindo, assim, os desafios colocados pela posição de estar na fronteira (Moita-Lopes, 2009).

A preocupação com os sujeitos reflete também uma postura ética em relação à pesquisa e a ação do pesquisador no meio que se encontram, como relata Borges (2014), ao tratar das implicações da pesquisa etnográfica para o estudo da formação docente. Para o pesquisador, a imersão no ambiente cultural dos sujeitos pesquisados facilita esta ação ética, isto porque esta abordagem implica na “compreensão, sempre, da existência de um ‘outro’ que, a todo tempo, dialoga conosco.” (Borges, 2014, p.3).

Como aponta Sanches (2023), trata-se de uma maneira de investigação que permite que o pesquisador observe as subjetividades presentes no cenário pesquisado, assim como possibilita que os participantes não sejam meros informantes de onde as informações são extraídas, mas como sujeitos que contribuem para o estudo realizado e, principalmente, com a sociedade, com o contexto que estão inseridos, seus modos de ser e de agir, sendo essa uma das características essenciais desta forma de fazer pesquisas (Fabian, 2013; Jung *et al.*, 2019).

Além disso, a etnografia tem se mostrado um caminho comum para a pesquisa em linguística aplicada, além de ter se desenhado como um caminho importante para se refletir sobre os processos formativos (Garcez, Schulz, 2015; Terezinha de Souza; Kristensen, 2006). Dentro estas contribuições, destaca-se um olhar mais qualificado e sensível para os cenários da educação escolar. Isto significa que se pode

pensar a formação de professores a partir de um posicionamento de quem esteve recentemente lá, ou seja, de quem aprendeu com as pessoas que fazem escola e vivem cotidianamente a sala de aula da educação básica hoje. Sentimos o peso das paredes, o barulho das conversas e das classes arrastadas, o calor repentino de um início de setembro, as tensas negociações de participação, as resistências, as perguntas sem resposta e as respostas controversas, os múltiplos entendimentos do que é fazer sala de aula e mesmo assim fazê-la a cada momento (Garcez; Schulz, 2015, p.26)

A etnografia, para o estudo de formação de professores a partir dos olhares da linguística aplicada, permite um estudo baseada nas demandas reais da escola, ouvindo os sujeitos que atuam nesta realidade cotidianamente, como entendem a sala de aula, como respondem às provocações da sala de aula. Portanto, a etnografia tem se constituído como

uma importante abordagem para se pensar a formação de professores e a construção de uma educação democrática.

O modelo para a transcrição dos enunciados que se configuram como o objeto de análise desta pesquisa é o intitulado “Modelo Jefferson”, utilizado, especialmente, no campo da Análise da Conversa Etnometodológica. A ACE tem como principal objetivo uma análise de interações e falas ocorridas no mundo real, buscando, portanto, discursos que ocorrem naturalmente em algum contexto de relações humanas. (Londer, 2008).

Ao gravar interações do mundo real, foi necessário que se adotasse um modelo de registro escrito para que tais dados pudessem ser analisados. Segundo Londer (2008) – trabalho o qual será utilizado para referência e uso do modelo Jefferson nesta pesquisa – é necessário para essa transcrição uma audição minuciosa das gravações, a fim de reproduzir detalhadamente o que ocorreu durante a interação. É importante destacar, também, que as transcrições nunca são neutras, totalmente completas, configurando um trabalho seletivo.

Os enunciados a serem analisadas seguiram, como consequência da adoção desse trabalho, o sistema de transcrição, que consiste na adoção de uma tabela de 3 colunas, que indica o número da linha, o responsável pela fala e o que foi dito, fonte courier tamanho 10, além de uma série de signos como:

◦	para sons mais baixos que o restante da elocução;
::	para prolongação de sons ou sílabas
?	para entonação ascendente;
<u>X</u> (sublinhado)	para sons mais fortes;
MAIÚSCULA	para sons destacadamente mais altos;
> <	para elocuições mais aceleradas;
< >	para elocuições mais demoradas;
.	para entonação descendente
„	para continuidade

É importante ressaltar que esta pesquisa não faz parte do campo da ACE, mas utilizará o “Modelo Jefferson” pois, dentre os modelos disponíveis, é aquele que se destaca pela

capacidade de descrever com um alto grau de precisão o que ocorre em situações de fala e interação no mundo real.

Foram selecionados 3 momentos da fala de Ana para a análise, a escolha se deu por eles contribuírem para a reflexão de temas caros à Linguística Aplicada e Formação de Professores, são eles: postura decolonial em relação ao ensino de línguas (excerto 1); letramentos e direitos humanos (excerto 2) e formação de professores em comunidades de aprendizagem (excerto 3). Isso significa que, após a transcrição, foram feitas três reflexões sobre esses discursos que estarão presentes no próximo capítulo desta dissertação.

4 OS ENUNCIADOS PRODUZIDOS EM REFLEXÃO

Este capítulo conterà os dados a serem analisados, sendo eles excertos de alguns momentos de fala de uma docente no curso de extensão que configura o objeto de pesquisa desta dissertação. O objetivo é, em primeiro lugar, analisar os principais aspectos linguísticos de cada excerto, a partir das noções trazidas no capítulo anterior. Os enunciados transcritos são parte dos encontros intitulados oficinas do curso de extensão apresentado na introdução deste trabalho e na seção a seguir. Em segundo lugar, os enunciados mobilizarão três discussões relacionadas à linguística aplicada, sendo elas: i) letramentos e direitos humanos; ii) educação linguística e práticas decoloniais; iii) formação de professores em comunidades de aprendizagem.

4.1 O CURSO DE EXTENSÃO LETRAMENTOS E DIREITOS HUMANOS – PRÁTICAS DECOLONIAIS NA ESCOLA

Os eventos de fala a serem analisados nesse trabalho fazem parte de alguns momentos do Curso de Extensão Letramentos e Direitos Humanos – práticas decoloniais na escola, na turma oferecida no segundo semestre de 2022. O curso, como já tratado, foi ofertado em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Prefeitura de Juiz de Fora e contou com 50 vagas, destinadas a docentes que estavam naquele momento atuando dentro da escola básica. Foi composto de 10 encontros, que alternavam seminários, nos quais estariam presentes os 50 alunos, o docente responsável – e orientador desse trabalho – e alguns convidados. Os outros encontros eram as oficinas, que contavam com menor número de participantes e possuíam uma proposta mais dialógica e prática, buscando refletir sobre situações que os professores estavam vivenciando e buscando dar respostas a estas situações através de projetos de letramento. Os encontros das oficinas seguiram algumas orientações específicas, que serão apresentadas no anexo deste trabalho, havia para cada grupo de 10 professores dois formadores, em sua maioria estudantes de pós-graduação membros do LAEDH. Haverá também um resumo da dinâmica proposta para os encontros dos quais alguns enunciados foram analisados.

O curso tinha como objetivo “Estabelecer um espaço de aprimoramento docente para o exercício de uma educação linguística crítica comprometida com a cidadania e justiça social, bem como ancorada em princípios da educação em direitos humanos por uma perspectiva decolonial.”, seu público alvo “O curso destina-se a professores/as da Educação Básica – em especial do 2o segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, preferencialmente do

campo das linguagens (Língua Portuguesa e/ou Línguas Adicionais) e/ou das ciências humanas e sociais.”. Por fim, a metodologia definida foi: modo remoto, através da plataforma Google Meet (ou similar), em dez encontros sempre 5as, das 19h às 21h, do dia 29 de setembro a 01 de dezembro. Houve atividades assíncronas. O curso orientou-se por metodologias ativas, incluindo Aprendizagem por Problematização e produção de oficinas e atividades escolares, o que torna fundamental a participação nas atividades síncronas e o uso de câmera/áudio”.⁵

Pude atuar no curso como uma das tutoras das oficinas, buscando mediar os debates. No grupo em que fui responsável conheci Ana, a docente que escolhi trabalhar nesta pesquisa. Deste o primeiro encontro, Ana trouxe uma série de preocupações, especialmente relacionadas ao racismo, que vivenciava na sua escola. Participou de todos os encontros, produzindo narrativas e tentava sempre mostrar que buscava aplicar os debates do curso como forma de transformação em sua escola. Por ser uma das participantes mais ativas, que demonstrou uma maior compreensão dos direitos humanos e com uma preocupação visível com a transformação social, alguns de seus enunciados que mais me marcaram foram transcritas nesse trabalho para poderem guiar discussões sobre formação de professores, educação linguística, direitos humanos, decolonialidade e letramentos.

Ana é professora de língua portuguesa do segundo segmento do ensino fundamental pela prefeitura de Juiz de Fora e exerce a profissão há 24 anos, além disso, no ano de 2022 trabalhou na sala de leitura com educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. No primeiro encontro das oficinas, relatou ter “centenas senão milhares” de cenas de violações de direitos humanos na educação, dizendo ter vivenciado “quase tudo”. Para ela, essas cenas a abalaram demais e, por ainda que a afetassem menos com o passar do tempo, ainda despertavam um sentimento de indignação e necessidade de agir diante desse cenário. Aliada a uma busca por sempre estar em formação, por exemplo estar cursando o mestrado profissional no mesmo ano, a necessidade de atuar de maneira mais decisiva em relação a essas violações foi um dos motivadores a se juntar ao curso.

O objetivo de trazer esses discursos não é julgar a pertinência das práticas narradas por ela ou sua postura como professora, mas construir inteligibilidades, pontes, entre os que Ana buscou trazer como reflexões durante sua passagem pelo curso de extensão e temas caros à formação de professores de língua portuguesa. Tudo isso, tendo como contexto um curso de

⁵ As informações presentes nessa descrição foram retiradas do “flyer” de divulgação, que está disponível na íntegra do anexo dessa dissertação.

extensão, concebido a partir do entendimento do fazes extensionista como uma comunicação de saberes, ou seja, tendo a extensão como o espaço-tempo que proporcionou a emergência destes discursos.

4.2 “EU ENSINO PRIMEIRO DIGNIDADE” – EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E DECOLONIALIDADE

O excerto a seguir pertence a um dos enunciados da professora Ana, feita na segunda metade do tempo destinado às oficinas, no primeiro encontro do grupo, no dia 06 de outubro de 2023. Neste encontro, era esperado que os professores se apresentassem, trazendo os principais motivos de terem decidido se inscrever no curso de extensão e que trouxessem uma narrativa vivida por eles em seu local de trabalho que tivesse como pano de fundo alguma questão relativa aos direitos humanos. A partir destas narrativas e das demandas apresentadas, os professores foram convidados a refletir sobre projetos de letramentos que pudessem ser usados para trabalhar com os direitos humanos em sala de aula. Durante esse encontro, Ana foi uma das professoras mais participativas, trazendo a todo momento um sentimento de dever fazer parte de ações transformadoras na escola. Ao atuar como formadora do curso, alguns discursos produzidos se destacaram por sua significância. Entre eles, destaca-se o primeiro, no qual a docente compartilha como a visita a uma moradia popular, na qual vivia parte de seus estudantes, alterou sua abordagem no ensino de línguas.

Excerto 1:

01	Ana	uma coisa assim que:: mexe muito comigo a minha escola
02		é uma escola de <periferia> e é periferia me:::smo
03		não é não é não são alunos <mais ou menos> não
04		eles moram em <u>invasão</u> eles moram em barraco de madei:ra
05		é:: teve uma invasão recém recentemente lá no no quintal
06		>a gente chama aquilo de quintal< da escola porque
07		logo ali atrás e aí é <muito> <u>duro</u> você olhar
08		para aquele espa:ço ali saber que aquilo é uma <u>ca::sa</u>
09		que é um <u>la:r</u> que habita uma <u>família</u> porque >teve um
10		período que esses meus alunos< moravam nesses
11		<barracos de madeira> de latão e assim era uma coisa
12		<u>tão</u> longe da minha realidade o dia que eu consegui ver

13		>ver mesmo< <u>entrar</u> eu fiquei assim sabe arra:sada
14		com aquilo porque quando você en:tra num barraco daquele
15		gente aquela <u>madeira</u> aquela <u>porta</u> que você jogou
16		no lixo aquele latão que é a que é a sua lixeira
17		e lá é a <parede da casa deles> o meu ensi:no de língua
18		portuguesa ele mudou mui::to depois disso porque eu não
19		posso tentar ensinar uma >oração subordinada substantiva
20		objetiva indireta< para um menino que mora num
21		<u>lugar desse</u> entendeu? então eu ensino primeiro <u>dignidade</u>
22		pra ele pra ele buscar <todos os direitos> ele tem que
23		reivindicar depois que ele pa::ssar a saber fazer isso
24		>aí ele conquista tudo< aí ele aprende a <oração
25		subordinada> sozinho ele vai >pesquisar no google<
26		ele não vai precisar de mim é:: mas an:tes ele
27		precisa ser alimenta:do para poder fazer isso.

Ana inicia seu relato destacando que ela trabalha com alunos de periferia, de “periferia mesmo”, como ela enfatiza, o que é um elemento caro a ela em seu trabalho. Para ilustrar essa situação, ela nos conta que boa parte dos alunos da escola moram no que ela chama de “invasão”. Cabe destacar que para fim de melhor adequação deste termo às pautas de movimentos sociais, chamaremos de ocupação ao invés de invasão, por este ser um termo normalmente utilizado para descredibilizar a luta por moradia.

Retomando seu relato, a professora conta, então que em determinado momento ela foi até essa ocupação, que fica muito perto a escola e que para ela foi um momento crucial de entender seu papel enquanto educadora. O local, em sua percepção, é uma moradia extremamente precária, barracos de madeira e de latão em suas palavras. Ela conta ter ficado arrasada, principalmente comparando sua realidade àquela, já que é a primeira vez que ela teve contato com esse tipo de espaço. É a partir desse contato com a realidade dos alunos que a professora decide transformar sua forma de trabalho, em suas palavras: “meu ensino de português mudou muito depois disso”. Para ela, então, não fazia mais sentido um ensino baseado na gramática de uma maneira abstrata, como ela chama de “ensinar oração subordinada substantiva objetiva indireta”, passando para um ensino crítico, reivindicatório, que ela denomina como “eu ensino primeiro dignidade”.

Para além de uma narrativa forte, entendo que este relato traz um posicionamento em relação ao que deve ser o trabalho docente e o ensino de língua, uma vez que ela reconhece as questões sociais como determinantes. Para isso, Ana busca mostrar como ter contato com a ocupação que é no “quintal da escola” foi um evento transformador para sua compreensão, isto é, o envolvimento com a comunidade fez com que ela repensasse sua forma de ensino de língua portuguesa, buscando sair de um ensino mais conteudista, baseado na gramática normativa, para o uso da língua portuguesa como uma forma de existir político na sociedade, ou ensinar dignidade, ensinar a reivindicar, em suas palavras. Essa discussão nos leva a aprofundar reflexões necessárias ao campo de formação de professores e da educação linguística, sendo eles concepções de língua e ensino que ainda são predominantes nas escolas e práticas decoloniais em relação ao ensino de língua.

Ana traz uma oposição que já reflete algumas disputas em relação ao ensino de línguas, a oposição entre “ensinar dignidade” e o ensino de língua como ensino de regras gramaticais, ilustrada por “oração subordinada substantiva objetiva indireta”. Em breve nos deteremos de forma mais cuidadosos em relação à educação linguística a partir desta ótica que ela chama de educação para a dignidade. Mas, é necessário apontar que esta oposição reflete o debate de Paulo Freire (1987) em *Pedagogia do Oprimido*, na qual o autor aponta para uma prática pedagógica baseada no desejo de libertação do oprimido a partir de uma educação dialógica. Em oposição a isso, temos a educação bancária, que resume a ideia do processo educativo como um “depósito de conhecimentos”, em geral abstratos, sem conexão direta com a realidade. Desta forma, ensinar dignidade é, sobretudo, ensinar sobre emancipação, de um lugar situado, ao invés de tratar apenas de um conteúdo normativo, que já não faz parte das bases do ensino de língua portuguesa, mas segue sendo a noção vigente de ensinar línguas. Para Freire, então, a prática pedagógica deve ser

(...) aquela que tem que ser forjada com ele (oprimido) e não para ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (Freire, 1987 p.32)

Ao dizer que o mais importante da educação é o “saber reivindicar”, a professora se coloca em concordância com as práticas definidas na passagem acima, uma vez que coloca a dignidade e o interesse dos estudantes como seu objetivo, num exercício de recuperação da humanidade perdida pelo processo de marginalização que ela descreve estarem vivendo seus alunos. Desta forma, seu objetivo primeiro é o de levantar reflexões que suscitam a reivindicação e o desejo pela liberdade.

Esta postura alinhada com a pedagogia freiriana não vem, contudo, como uma obra do acaso, mas a partir do momento em que a docente visita a ocupação que é o local de moradia de boa parte dos alunos de sua escola, como ela mesma descreve. Ao buscar conhecer a realidade dos estudantes, refletir sobre sua prática e decidir transformá-la, Ana adota uma postura que entendemos como uma postura de envolvimento, como defendida por Ailton Krenak. Como intelectual indígena, ele construiu um pensamento que vai na contramão da lógica ocidental baseada em progresso e em sucesso, a começar pela sua trajetória, definida dessa forma em suas palavras

Os intelectuais da cultura ocidental escrevem livros, fazem filmes, dão conferências, dão aulas nas universidades. Um intelectual, na tradição indígena, não tem tantas responsabilidades institucionais, assim tão diversas, mas ele tem uma responsabilidade permanente que é estar no meio do seu povo, narrando a sua história, com seu grupo, suas famílias, os clãs, o sentido permanente dessa herança cultural (Krenak, 1994, p. 201)

A partir disso, o filósofo aponta que para ser pensador de sua comunidade, os critérios não são baseados em resultados quantificados, formais e institucionais. Um intelectual indígena se desenvolve no diálogo constante com seu povo, narrando suas histórias, defendendo sua herança cultural e estando sempre no meio de sua comunidade, sendo estas suas principais responsabilidades. Assim, para Krenak, o principal exercício é a de envolvimento, para assim se pensar em transformação. Em sua obra “Ideias para adiar o fim do mundo”, tem-se uma definição de o que seria este envolvimento:

Criando uma política do envolvimento para contornar a busca incessante e desenfreada por desenvolvimento e progresso. O autor é provocativo ao questionar: Que desenvolvimento nós queremos? Ou nós queremos envolvimento com o lugar que nós vivemos? A gente foi colonizado pela ideia de desenvolvimento. Será que não está na hora da gente pensar em envolvimento com o mundo que nós compartilhamos? Se a gente buscar envolvimento, talvez volte a dar sentido para os povos originários, as suas formas de organização, seu jeito de pensar o bem-estar, seu jeito de pensar o que é necessário para a gente viver (Krenak, 2017, p. 23-24)

A oposição entre desenvolvimento e envolvimento é central para podermos entender o pensamento de Krenak e avaliar as ações de Ana. Isto é, na cultura ocidental, e por consequência no modelo educacional, o desenvolvimento, o produtivismo, a lógica de progresso tem sido o fio condutor da organização social. Em oposição, os povos originários brasileiros, e da América Latina, se organizam através de uma lógica de envolvimento não só com sua comunidade, mas com o ambiente ao seu redor. É possível, portanto, perceber semelhanças entre esta lógica e a postura adotada pela professora no relato trazido, uma vez que ela não apenas visita a ocupação, mas passa a pautar sua prática pedagógica a partir deste envolvimento com a realidade.

Este alinhamento com o pensamento de Paulo Freire e Ailton Krenak apontam para um alinhamento com uma postura decolonial em relação à educação linguística. Esta postura, como apontam Ferreira e Rezende (2020) tem a ver com o rompimento com a ideia de fracasso escolar, na qual a “má educação” – uma educação que não é baseada na transmissão de regras – é responsável por todos os problemas sociais, e o indivíduo que “fracassa” como um sujeito que deve estar a margem da sociedade. Assumir uma postura decolonial, ao contrário de uma educação metrificada e baseada em sucesso e em progresso, entende que o processo formativo nos territórios colonizados, como é o caso do Brasil, tem um peso ideológico, sendo mais que uma transmissão de conhecimentos necessários, mas um exercício político que visa a transformação social (Ferreira, Rezende, 2020). Em outras palavras, a postura decolonial se alinha com ensinar dignidade em primeiro lugar, deixando a oração subordinada para um possível segundo momento.

Ao assumir uma postura decolonial na educação, é necessário que nos entendamos como sujeitos que são fruto de um processo violento de colonização, já que “o que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber. (Maldonado-Torres, 2019, online)”. Ou seja, é necessário termos ciência e nos posicionarmos sobre o fato que Estados como o Brasil e demais da América Latina são Estados construídos a partir de um processo de genocídio, escravização, exploração das forças de trabalho e recursos naturais, atrelado ao apagamento de memórias, que corresponde ao processo colonial. Contudo, este processo não se finalizou com as independências, mas se renovou, fazendo com que os povos colonizados seguissem sua existência sofrendo violações de direitos básicos cotidianamente, processo ao qual Maldonado Torres (2019) denominou “naturalização da guerra”. Isto é, uma normalização do estado de violência ao qual somos submetidos, sendo esperado do sujeito colonizado um papel de passividade. Desta forma, pensar uma educação decolonial é pensar em práticas que rompam com essa naturalização da guerra e esta posição de apassivamento.

Esta postura implica, especialmente, em uma outra forma de construção de conhecimento, uma vez que o pensamento colonizador ocidental e o pensamento libertador dos povos colonizados são diametralmente opostos, isto é:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro

lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro” (Sousa Santos, 2007, p. 71).

Para construir o mundo a sua imagem e semelhança, o colonizador se baseou em uma lógica de exclusão, dividindo o mundo entre os deste lado da linha – o lado colonizador, civilizado, ordeiro – e o outro lado, selvagem, a ser explorado e violado, o lado do “outro”, que deve sempre ser colocado à margem. Como forma de romper com esse pensamento, Sousa Santos propõe acerca do fazer científico que, enquanto ocidental, se coloca como um pensamento monopolista, devendo, na realidade, se configurar como uma ecologia de saberes, tarefa esta que deve ser encarada de maneira coletiva, através de um pensamento “pós abissal”, baseado na “a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (Sousa Santos, 2007, p. 85). Este pensamento pós abissal é formado, portanto, a partir da compreensão que existem outras formas de saber para além do saber institucionalizado.

Canagarajah (2005) por sua vez, ao tratar do pensamento decolonial, ressalta a necessidade de uma reconstrução de práticas e saberes a partir da perspectiva local, em contraposição a uma perspectiva universalista. Esta perspectiva dialoga, também, com outra proposição de Boaventura de Sousa Santos (2019) quando o autor propõe a criação de epistemologias do Sul, epistemologias estas baseadas em experiências e práticas antiopressão, tratando-se de identificar e valorizar o que muitas vezes não é entendido como conhecimento pela lógica ocidental, lógica esta que acaba, muitas vezes, legitimando esta opressão (Santos, 2019). Além disso, o objetivo destas epistemologias é “permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com suas próprias aspirações” (Santos, 2019, p.17).

Quijano (2005) e Mignolo (2018) também refletem sobre esta postura decolonial em relação dos saberes. Quijano aponta para a decolonização do saber como uma reconstituição epistêmica, uma vez que somos formados a partir de epistemologias coloniais que tem ecos em diversas esferas da vida. Mignolo, por sua vez, aponta para a necessidade de questionar o pensamento ocidental, para, desta forma, construir um processo de decolonização de conhecimento, podendo dos desprender da matriz colonial de poder (Quijano, 2005). Assim, é

possível fazer rupturas epistêmicas, negando diversas estruturas de opressão. Sobre estes novos saberes, estes:

devem ser vistos como contributos para a renovação e para a diversificação das narrativas e dos repertórios das utopias concretas de um outro mundo possível, um mundo mais justo (*justo* no sentido mais amplo do termo), não só no que se refere às relações entre os seres humanos, mas também às relações entre seres humanos e seres não-humanos (Santos, 2019, p.33)

Assim, uma transformação social, na direção de uma sociedade que não seja baseada em exploração e opressão, perpassa uma nova forma de produção de conhecimento e entendimento do mundo, a partir das práticas e saberes concebidos pelos sujeitos que estão a margem. A educação, por sua vez, ocupa importante papel nessa reconfiguração social. Ainda que não seja o único agente de mudança, a educação pode e deve apontar para perspectivas de outras formas de existência, permitindo “emergência do condenado como agente de mudança” (Maldonado-Torres, 2019, online). Fazendo alusão à obra “Os Condenados da Terra” (Fanon, 2022), Maldonado Torres alude à figura do condenado, ou seja, os sujeitos oprimidos, colonizados, à margem, para tratar da possibilidade destes sujeitos serem agentes de sua própria libertação.

Neste processo, é necessário que professores e agentes educativos enxerguem também a si mesmos dentro da posição de colonizados e condenados, para, assim, poderem se perceber enquanto agente de mudanças. Ou seja, o professor não pode ser um agente externo, superior, ao qual cabe salvar os condenados, mas parte deste mesmo grupo. Assim, se comprometendo com um projeto de profunda transformação social, trazendo para suas práticas vozes marginalizadas, postura empática, desconstrução de autoritarismo, promovendo um ambiente de reflexão sobre problemáticas da vida social e possibilidades de mudança. Criando, assim, condições para “condições para o desenvolvimento das potencialidades humanas, o de um poder constituinte difuso que faça a contraposição, não de imposições ou exclusões, mas de generalidades compartilhadas às que chegamos (de chegada), e não a partir das quais partimos (de saída)”. (Flores, 2004 *apud* Pires, 2020, online). Ou seja, uma prática pedagógica que combata a lógica colonial.

É necessário lembrar que o condenado é um sujeito cuja existência é permeada de violações, sendo sempre relegados a posições consideradas subalternas na sociedade, como relembra Maldonado-Torres:

os condenados não podem assumir a posição de produtores do conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade. Do mesmo modo, os condenados são representados em formas que os fazem se rejeitar e, enquanto mantidos abaixo das

dinâmicas usuais de acumulação e exploração, podem apenas aspirar ascender na estrutura de poder pelos modos de assimilação que nunca são inteiramente exitosos. A colonialidade do poder, ser e saber objetiva manter os condenados em seus lugares, fixos, como se eles estivessem no inferno. (Maldonado-Torres, 2019, online)

Para o cenário da educação, isso significa que a educação tradicional visa manter o colonizado como um indivíduo que não produz conhecimento, servindo como força de trabalho precária, afastado de posições de maior acumulação. Uma educação colonial do poder, do ser e do saber é baseada em manter o condenado à margem, do outro lado da linha. O processo de educação decolonial, deve, então, servir como uma “transição da solidão da condenação para a possibilidade da comunicação passa pela formulação de questões críticas. (Maldonado-Torres, 2019, online)”, formulando proposições, práticas que conduzam os sujeitos para a libertação.

Como educação decolonial, entende-se, então esse processo teórico prático de formação que possibilita aos condenados lutarem contra a lógica opressiva e colonial, buscando uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária (Streck, 2019). É, mais que uma fórmula, um conjunto de posturas baseada em comprometimento, em criticidade com a forma com a qual concebemos os saberes, de reflexão constante e de escuta (Reis, Jorge, 2020). É, também, uma forma de buscar abordagens participativas, vislumbrando que os condenados percebam formas alternativas de explicação da realidade, ações sobre esta, transformando-a (Fals-Borda, 2010). Pressupõe também uma revisão de materiais didáticos, desenvolvimento de sensibilidade, adoção de abordagens críticas, que envolvam discussões sobre qual posição os sujeitos, conscientes da colonização, devem ocupar no mundo (Siqueira, 2018). Em outros termos:

(i) valoriza educadores subversivos, no sentido de reconstruirmos as nossas realidades por meio da constante libertação e emersão das colonialidades opressoras; (ii) está ligada aos saberes e realidades locais, glocais, regionais, nacionais e transnacionais; (iii) preza pelas memórias coletivas, pela recuperação das histórias e pelos movimentos sociais de resistências em detrimento dos epistemicídios (Santos, 2009); (iv) busca por outros “suleares”, valorizando as diversidades epistemológicas e a ecologia dos saberes; e (v) não nos deixa esquecer das utopias e das esperanças, almejando sempre às solidariedades dos existires (Freire, 2005). Consideramos esses princípios essenciais a toda proposta formativa que aposte na decolonialidade como outro modo de pensar a Educação. (Cadilhe; Leroy, 2020, p.258-259)

Uma postura decolonial na educação é, assim, uma forma de valorizar educadores que se coloquem no enfrentamento da lógica opressiva colonial, ligada à múltiplas formas de saber, para além do saber universalista ocidental, busca recontar histórias e memórias coletivas apagadas num processo de epistemicídio, relacionada a ecologia de saberes e aos conhecimentos do sul global, buscando uma sociedade mais solidária, baseada na esperança.

Em relação à educação linguística, Reis e Jorge (2020) propõem uma série de questionamentos sobre a educação linguística que queremos e precisamos, apontando para a necessidade de pensar como a língua e linguagem como ferramentas de emancipação, distanciando-se da noção criada pelo ocidente de que o ensino de língua só seria legítimo se ensinasse uma língua pura. Em outras palavras, uma postura decolonial sobre o ensino de língua entende que se deve ensinar dignidade antes de se pensar em orações subordinadas.

4.3 “VOU COMEÇAR A BOTAR EM PRÁTICA” – LETRAMENTOS E DIREITOS HUMANOS

Os excertos a seguir compõem a gravação da terceira oficina, ocorrida no dia 03 de novembro de 2022. Neste encontro os professores foram convidados a retomar problemáticas relativas aos direitos humanos no seu dia a dia escolar a partir das narrativas trazidas por eles no primeiro dia do ciclo de encontros específicos. Após essa retomada, foram apresentadas as competências 5 e 9 da Base Nacional Comum Curricular voltadas para a educação em direitos humanos. Segue o texto do documento:

[Competência 7]: “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BNCC, 2017, p. 19)

[Competência 9] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2017, p. 19).

Primeiramente, os professores compartilharam suas percepções sobre essas competências e depois foram convidados a sugerir textos que pudessem ser utilizados em sala de aula e que favorecessem um trabalho voltado ao cumprimento destas competências. Ana, então, narrativiza uma prática desenvolvida por ela em resposta a um caso de racismo ocorrido na escola, direcionado a uma estudante negra que usava tranças. Em outros encontros, a professora já apontava o racismo como uma das principais formas de violação aos direitos humanos que ela observava em seu contexto. Cabe dizer que a atividade foi feita por iniciativa dela, sem fazer parte das atividades do curso, sendo, então, um dos frutos das discussões realizadas neste espaço de formação, como ela mesma relata no trecho a seguir, ainda, o excerto foi dividido em algumas partes por questões de fluidez da leitura, sendo descrito como “excerto 2^a”, “excerto 2b” e assim por diante.

Excerto 2a

01	Ana	eu comecei <eu trouxe <u>dois vídeos</u> que já comecei>
02		a passar pros meus alunos quando vocês fizeram
03		a sugestão <há quinze dias> eu aproveitei
04		>e vou começar a botar em prática< até por
05		conta do trabalho com a questão autoaceitaç::ão
06		da co:r que já comentamos aqui que a gente tem com
07		os nossos alunos então eu trouxe aquele vídeo
08		<Dudu e o e o lápis COR DE PELE> vocês já conhecem?
09		°é um vídeo curtinho° eu trabalhei com os meus
10		que eu estou trabalhando nesse tema com os meus alunos
11		do terceiro ano que eu trabalho de:sde o primeiro da
12		educação infantil porque eu tou na sala de leitura
13		no primeiro período até o nono ano, então eu peguei
14		a turma do terceiro ano >que foi onde que
15		aconteceu um incidente< com a <questão do <u>cabelo</u> >
16		das tranças que eu cheguei a relaTAR aqui no grupo
17		e aí eu levei esse vídeo é um <u>curtinha</u> chamado
18		<Dudu e o lápis cor de pele> onde o meni:no pergunta
19		pra professora é: como ele >vai colorir o desenho
20		dele< a professora fala <u>usa lápis cor de pele</u>
21		e ele pega aquele lápis BEGE aquela cor <bem bege>
22		>que a gente tem na caixa do lápis de cor<
23		e aí ele começa a se <questionar> a cor de pele
24		<u>cor de pele de quem</u> né >então ele coloca perto de
25		cada um dos colegas< e não era da cor de ninguém
26		>até porque eu acho que a gente não tem ninguém da cor
27		daquele lápis né< ele tem uma cor tão tão estra:nha

No início de sua fala, Ana se propõe a começar a discussão relatando que vai apresentar não apenas um texto, mas uma atividade que ela já havia começado a planejar deste o encontro anterior das oficinas, em uma tentativa de relacionar as discussões

promovidas pelo curso com seu dia a dia em sala de aula, como percebemos com o “eu aproveitei e já vou começar a botar em prática”. Para sua atividade, a docente utilizou um vídeo chamado “Dudu e o Lápis Cor de Pele”, tentando até procurar experiências com esse vídeo de outros professores, com a pergunta “alguém conhece?”.

Sem nenhum sinal de interação com sua pergunta, Ana começa a explicar sua escolha pelo vídeo: sua curta duração e, principalmente, sua temática relacionada ao racismo, tema que ela vinha trabalhando nas oficinas. O vídeo fora utilizado em uma atividade para terceiro ano do ensino fundamental, turma em que o caso de racismo tinha ocorrido, também sendo de uma faixa etária semelhante a do protagonista do vídeo: Dudu. Partindo, então, para um resumo do vídeo, Ana conta a história de Dudu que é convidado em aula a pintar um desenho e a professora sugere o uso do lápis cor de pele, o que o menino estranha e não encontra colegas que tivessem a pele daquela cor “bege, bem bege, tão tão estranha”. Esse estranhamento da criança é um ponto chave para a condução da atividade pensada pela docente, além de fio condutor do vídeo.

Excerto 2b

28		>e aí a mãe< ele comenta com a mãe em casa a mãe vai
29		à escola <u>questionar</u> essa questão diz que
30		a atitude da professora foi uma atitude >racista< e
31		a professora no início se defende:ndo e aí a mãe
32		precisou >explicar< para a professora a questão
33		do do lápis cor de pele e o discurso da mãe é
34		>um discurso assim muito engajado muito bonito<
35		e a professora se questiona:ndo ela vê que ela
36		<realmente> é falou que não deveria
37		ela tenta justificar para o pelo racismo estrutura::l
38		>que todo mundo fala assim< então por que que né
39		que ela aprendeu a ser assim é um vídeo
40		muito <u>interessante</u> é: aí acaba o final dele é uma
41		<arti:sta plá:stica explicando pro Dudu as diferen:tes
42		cores de pe:le> que não era um lápis que >iria definir<

Segue, então a narrativa do vídeo, se encaminhando para a próxima parte na qual a mãe de Dudu começa a participar, indo questionar a atitude racista da professora. Ana destaca bastante a interação entre as duas personagens, elogiando o engajamento do discurso da mãe, enfatizando o erro da professora, que se justifica com o argumento do racismo estrutural. O vídeo é finalizado com uma artista plástica explicando para Dudu sobre as diferentes cores de pele. Novamente, Ana considera o vídeo como um material bastante interessante e possivelmente como uma forma de enriquecer as discussões de sua turma.

Excerto 2c

43	<pra casar com esse lápis cor de pele>
44	eu peguei um <vídeo> no YouTube de um <biólogo>
45	explicando a questão da melanina porque <u>nós</u>
46	temos essa <cor de pele> e aí ele vai <u>lá</u> no há
47	mais de cinquenta mil anos entendeu ele VEM
48	trazendo toda a explicação dos raios <ultravioletas>
49	>porque do da pele mais clara a pele mais escura<
50	a necessidade do do homem se de se adapta:r ao
51	ao meio que vive fala da >questão do corpo coberto<
52	de pele dos dos homens mais primiti:vos que dava
53	uma proteção a eles e que quando esses pelos
54	vão <u>caindo</u> essa proteção vai ser <u>pedida</u> então
55	se ele vive mais nos trópicos ele pre:cisa <u>de mais</u>
56	melani:na na pele para <proteção> se ele vive
57	mais afastado dos trópicos <menos melanina> é
58	um vídeo assim muito <didático> não é chato não é
59	enfadonho e ele <u>questiona</u> durante o vídeo todo
60	a questão do::: PORQUÊ que uma um detalhe <biológico>
61	que é a cor da pele e que foi a necessidade
62	da <da adaptação do ser humano ao ambiente>
63	ela é fator de preconceito de >ser achado que uma<
64	raça superior uma COR °ele não fala
65	nem raça° uma COR é superior a outra

66		então ele faz toda essa <discussão>
----	--	-------------------------------------

Para complementar o primeiro vídeo, Ana utiliza ainda um segundo, voltado para questões genéticas, com um biólogo explicando quais fatores levam à diversidade de tons de pele. O objetivo da professora era levantar uma discussão sobre o porquê de uma característica biológica, desenvolvida pelo processo evolutivo, ser um motivo de exclusão social e de crenças de superioridade.

Outro momento interessante deste momento, que ocorre entre as linhas 64 e 65 é a correção eu ela faz, trocando o termo “raça” por “cor”. Aponto este momento para reforçar a noção de linguagem como uma ação, um posicionamento, já que a professora busca encontrar um termo mais adequado, como uma forma de qualificar sua fala e evidenciando que também é um sujeito em formação, que se coloca em um movimento de transformação não apenas buscando um curso de formação, mas também refletindo sobre os materiais propostos. Isso é, ainda que de forma inconsciente, ao se corrigir buscando utilizar os termos do vídeo que passou para seus alunos, Ana se retira da posição de um sujeito detentor de saber, mas de um sujeito que também está em transformação, que reflete sobre seu discurso e busca utilizá-lo como uma forma de posicionamento antirracista.

Excerto 2d

66		acerca do racismo >muito interessante< esses dois
67		vídeos eu já passei para os meus alunos e eles ficaram
68		assi::m né as <discussõe:s> alunos de terceiro ano o
69		tempo >tá vendo é uma questão só de do corpo humano<
70		eles ficavam assim é durante o vídeo permiti
71		que eles fala:ssem durante o vídeo que geralmente
72		a gente manda <u>sempre as crianças ficarem quietas</u>
73		né >vamo ficar quietas ninguém vai falar nada
74		vamo escutar< mas não eu de:ixei: que eles fossem
75		é: falando <u>basta::nte</u> durante o vídeo para eu poder
76		<colher as informações sobre o pensamento deles>
77		e aí todo mundo nossa olha lá professora <isso
78		é racismo né> correram bem solta essas análises

79		agora a gente vai senta::r para fazer uma roda de
80		conve::rsa e sistematizar t:odos os pensamentos deles
81		sobre o os vídeos que a gente assistiu porque
82		aí tem tanta questão né <u>sentimental</u> do Dudu
83		aquele envolvimento emocional de não
84		se reconhecer numa caixa de lápis de cor
85		e aí eles tão > <u>falando muito sobre isso</u> <

Ana encerra sua fala descrevendo como foi a experiência de utilizar esses dois vídeos em sala de aula, atividade que ela buscou promover com bastante diálogo, tentando promover um ambiente respeitoso, acolhedor e que os alunos fossem incentivados a partilhar suas percepções. Seu objetivo é de aprofundar ainda mais o debate através de uma roda de conversa e de uma sistematização sobre as principais reflexões feitas pelos alunos. Ela traz ainda, com bastante satisfação, que a partir deste exercício os alunos foram apontando situações que eles identificaram como racistas e que ela tem escutado comentários sobre a temática.

Apesar de ser uma atividade que, no momento da fala, ainda estava em andamento, é possível perceber um esforço da professora em dois sentidos importantíssimos: a educação em direitos humanos, com o foco do combate ao racismo e de práticas de letramento, considerando-o em uma visão abrangente que leva em conta não apenas as práticas situadas de leitura e escrita (Kleiman, 2005), como será a escrita das reflexões dos alunos, mas dos letramentos sociais (Street, 2014) e políticos (Cosson, 2010).

Para o letramento, entendemos esse conceito para além de uma compreensão de texto, de habilidades de fazer inferências e saber interpretar as entrelinhas (Pardo, 2023), mas como uma forma de ler “a palavra e o mundo” (Freire, Macedo, 1990). Letramento trata-se, então, de uma prática social, voltada para a apropriação de textos, sendo uma prática colaborativa, situada e que envolve diferentes modos de ler um mesmo texto, na qual o professor atua na direção de diagnosticar questões pertinentes para as práticas (Kleiman, 2005, 2007). Street (2014) detalha ainda que o letramento pode ser concebido de uma forma autônoma, próximo a um processo de decodificação do texto e voltado para o desenvolvimento de habilidades, ou ideológico, no sentido de entender as diversas dinâmicas de poder que envolvem as práticas letradas. Para tratarmos da atividade narrada por Ana, é necessário ainda apontar para a noção

de letramento político (Cosson, 2010), isso é, a apropriação de práticas e conhecimentos que visem a ampliação da sociedade democrática. Ainda,

Todo letramento político só se efetiva quando promove práticas que tratam das habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento do pensamento crítico, à participação decisória, à resolução pacífica de conflitos, ao viver em uma comunidade em que se reconhece igualmente o direito de cada um, em que há respeito pelo outro. Todo letramento político deve ser guiado por valores ou atitudes que sustentam e favorecem a vida democrática, tais como tolerância, diversidade nas relações sociais, interdependência, igualdade, equidade e liberdade (Cosson, 2011, p.57)

Isto é, para o letramento político, é necessário que o professor busque desenvolver práticas de pensamento crítico, a uma postura ativa em relação aos conflitos apresentados, baseada na coletividade, visando uma sociedade democrática e plural. É importante, antes da discussão sobre os letramentos e a prática da Ana, relembrar que as noções de democracia e de política, guiando-se pelo alinhamento deste trabalho, devem levar em conta uma democracia nas bases no Sul global, levando em consideração as diversas violações produzidas pela organização social do ocidente baseada na exploração, colonização e opressão.

Nos trechos destacados da fala de Ana, é possível notar que, ao exemplificar um texto que poderia ser utilizado para tratar de direitos humanos na escola, a professora buscou vídeos, provavelmente por entender que seria um conteúdo que dialogaria mais com seus alunos, que trabalhassem diferentes esferas do racismo. O primeiro buscou desnaturalizar concepções racistas na educação, como usar um lápis que não representava a cor de nenhum dos alunos e silenciando a possibilidade de que os alunos pudessem colorir uma pessoa com lápis que correspondessem a pele negra. O segundo vídeo foi trazido com o objetivo de evidenciar que a diversidade faz parte da constituição genética humana e não é definidora de valores. A partir disso, a professora buscava atividades voltadas para a oralidade e para sistematizar as reflexões dos alunos.

O trabalho de Ana não foi direcionado à língua escrita, mas é possível traçar diálogos entre os letramentos e o que foi feito nesta situação. Em primeiro lugar, seu objetivo primeiro com a atividade foi de fazer com que os alunos pudessem se posicionar diante de uma problemática real e vivenciada por eles, a partir da interação com dois materiais que expressaram um discurso antirracista. Ana, portanto, desenvolveu uma atividade baseada na linguagem, promovendo debates que levariam a sistematização das reflexões feitas, situada, que levava em conta dinâmicas de poder, visando a participação social, a construção de uma sociedade mais democrática e um posicionamento ativo dos alunos em relação ao racismo.

Ainda, é uma atividade que evidencia uma preocupação alinhada à da educação em direitos humanos.

Como esta dissertação busca se desenvolver a partir de uma postura decolonial, faz se imprescindível definir algumas especificidades em relação à educação em direitos humanos na América Latina. Em primeiro lugar, esta se desenvolve a partir de um processo informal, popular, conduzido por movimentos sociais, conseguindo, gradualmente, se expandir, conquistando autonomia, legitimidade, reconhecimento e força educacional, para, a partir dos anos 2000, passar a ser institucionalizada e formalizada (Bittar, 2021). O autor aponta ainda que há uma série de fatores que determinam uma condição comum entre os países da América Latina, que provoca uma identificação e uma luta em comum em defesa da educação em direitos humanos, sendo eles: o processo de colonização; o fato de este ter sido um processo violento, racista, baseado em genocídio e epistemicídio; a proximidade geográfica-continental; uma posição marginalizada dentro do sistema capitalista; seu histórico de exclusão, de serem considerados “o outro”, perseguição às suas tradições, cultura, cosmovisão e éthos (Bittar, 2021).

Candau e Sacavino (2013) debatem, também, que é necessário considerar as especificidades da região, que, diferentemente da Europa, de onde originou-se a noção de Direitos Humanos, é constituída por uma série de sujeitos violados. Isso implica que a EDH (Educação em Direitos Humanos) opera uma maneira de proteger a dignidade humana, como uma ideologia de solidariedade, baseada em consciência ética e criticidade, envolvendo um processo de empoderamento individual e coletivo (Candau; Sacavino, 2013).

As autoras destacam algumas formas primordiais nas quais a educação atua para a consolidação dos direitos humanos na América Latina: 1) a “Educação para o Nunca Mais”, que envolve a retomada de processos históricos violentos, rompendo uma cultura do silêncio comum ao processo colonizador-civilizatório, mantendo vivas as memórias da colonização, das dominações, genocídio, escravização, autoritarismo, perseguições políticas, ditaduras, torturas e desaparecimentos. 2) a formação de sujeitos que articule a dimensão ética, a política social e práticas concretas, buscando reforçar a democracia no cotidiano, reafirmando a igualdade, transportando esta dinâmica para diversas esferas sociais. Formação esta que busca que os sujeitos se entendam como sujeitos de direito, que construam a cidadania, combinando direitos individuais e coletivos. O processo educacional deve, ainda, ser coletivo, tratar de temas relevantes, a partir de diferentes práticas.

Ainda, Educação em direitos humanos envolve: 1) Desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos; 2) Assumir uma concepção de educação em Direitos Humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta; 3) Articular ações de sensibilização e de formação; 4) Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos; 5) Incorporar a educação em Direitos Humanos no currículo escolar; 6) Introduzir a educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores; 7) Estimular a produção de materiais de apoio (Candau; Sacavino, 2013).

Para Viola Zenaide (2019) implica ainda o reconhecimento dos movimentos que lutaram em defesa dos direitos humanos, isto é, ensinar que estes não são uma dádiva. Que ainda com constantes ameaças, aqueles que sofrem opressões seguem clamando por liberdade. A educação em direitos humanos deve ir além de um informar sobre os direitos, envolve compreensão crítica sobre existir e se inserir no mundo, enraizado em uma realidade social, desafiando educadores a compreender o que está por trás dos projetos educacionais de seu tempo.

Dentro da formação de professores, é necessário que se reflita sobre o processo formativo em EDH. Para isso

a primeira pergunta que temos de nos fazer é se as estratégias pedagógicas que privilegiamos como educadores em Direitos Humanos estão favorecendo caminhar nesta direção e quais são os aspectos que consideramos mais em sintonia com esta orientação e aqueles onde se situam os maiores desafios (Candau, Sacavino, 2013, p.64)

Ou seja, as políticas e práticas voltadas para a formação estão favorecendo caminhar na direção de uma educação em direitos humanos baseada nas especificidades da América Latina? Possibilita que forme sujeitos conscientes das dinâmicas sociais, dos direitos, em um processo de empoderamento coletivo e individual? Em acréscimo a estes questionamentos, é necessário compreender que formar professores para atuar em EDH é um processo intencional, voltado ao desenvolvimento dos sujeitos, buscando formas de convivência baseadas em respeito e valores democráticos (Mujica, 2001). Como, então, trabalhar nesta direção?

Buscando responder, parcialmente, a estes questionamentos, os professores foram convidados a responder ativamente a como construir uma EDH em suas práticas, para além de uma aula temática. A partir deste questionamento, Ana desenvolveu uma atividade, ainda que esta não fosse solicitada, a partir das reflexões promovidas pelo curso. Em resposta às suas reflexões pessoais e demandas de sala de aula, Ana buscou proporcionar aos alunos um

ambiente de debate, reflexão e posicionamento, baseada em uma postura de respeito à diversidade. Reforça-se que a atividade não foi solicitada como uma forma de valorizar a postura ativa que a docente adotou em relação ao racismo, buscando construir um fazer pedagógico baseado na educação em direitos humanos.

A atividade dialoga ainda com uma das proposições do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para a educação básica:

Desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos. Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (p.18)

Ou seja, ao decidir colocar em prática, iniciou-se um movimento ativo em sala de aula não apenas de combate ao racismo, mas de desenvolvimento de consciência crítica, voltado ao desenvolvimento de reflexões dos alunos para que estes se posicionassem em relação à uma violação dos direitos humanos.

4.4 “À MEDIDA QUE VOCÊ VAI ESCUTANDO OUTRAS VOZES VOCÊ VAI ENTENDENDO” – FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

A seguir, há um excerto que traz enunciados de momentos em que Ana está interagindo com o grupo, no último encontro das oficinas, ocorrido no dia 19 de novembro de 2023. A expectativa para este encontro era conhecer as propostas de intervenção pensadas pelos participantes do curso para sua realidade, buscando contribuir com essa proposta. Posteriormente, os professores foram convidados a pensar atividades a partir de dois textos. É deste segundo momento que a fala a seguir pertence. Nesta fala ela traz suas contribuições sobre como trabalhar com o conto “Rolezinho” do escritor contemporâneo e brasileiro Geovani Martin⁶s. Esta fala foi escolhida por se tratar de um momento que os enunciados de Ana mostram como a formação de professores em comunidade e a interação a fizeram enxergar novas possibilidades para seu trabalho.

Excerto 3

⁶ Geovani Martins é um escritor carioca, nascido nos anos 90. Possui dois livros publicados, “Sol na Cabeça” (2018) e “Via Ápia” (2022), ambos tendo como assunto principal a juventude negra na cidade do Rio de Janeiro. Rolezinho é um dos contos escritos na primeira obra, nele é narrado o dia de um jovem, pobre e periférico, que decide ir à praia. O conto está disponibilizado integralmente no anexo deste trabalho.

01	Ana	então acho que assi:m eu aproveitaria esse texto como
02		as meninas falaram para muitas coisas né? é engraçado
03		que num primeiro momento disse olha você fala assim
04		>jesus não tem como trabalhar< isso e à medida que você
05		vai fazendo uma leitu:ra vai escutan:do as outras vozes
06		você vai entenden:do todas as possibilidades que têm nele
07		a questão da <variação linguística> é porque eu
08		GOSTO MUITO dessa área mui:to °mas muito mesmo° que é
09		extremamente rica né? para você trabalhar como a colega
10		falou a relação do preconcei:to linguístico que tem muito
11		>eu adorei mesmo< a questão do vocabulá:rio do
12		regionalis:mo >eu vi muitos alunos meus falando isso
13		escutei né?< e olha o o quanto <distante> eles estão
14		desse texto do autor desse texto? mas uma coisa que me
15		chamou a atenção que é >a motivação inicial< de to::do o
16		desenrolar da narrativa é onde esse personagem mora
17		por que que ele CHEGOU à praia? o que que aconteceu né?
18		>qual o fator que se deu para que ele chegasse à praia?<
19		é o lugar onde ele mora a casa dele que é uma casa mui:to
20		pequena que é um calor de matar né? ele fala que <u>não</u>
21		<u>eram nem nove horas</u> da manhã e já estava ligado com
22		MAÇARICO uma coisa e a >caxangá já tava derretendo< e
23		outra coisa que me chamou muita atenção foi isso aqui não
24		dava nem mais pra ver a infiltração na sala estava
25		<u>tudo seco</u> então pra gente ver o o calor do do lugar
26		a infiltração já secou <u>para uma infiltração secar</u> tem que
27		estar mui:to quen:te por muito tempo né? e aí você
28		consegue montar um cenário e com esse trecho para você
29		ver que o único lazer que e ele tem é a praia >que é o
30		lazer gratuito< que ele não vai pagar nada pelo lazer mas

31		ele tem que chega:r até a praia né? então ele só tinha os
32		dois reais para o pão que a mãe deixou em cima da mesa e
33		que >ele não poderia gastar ele não teria o dinheiro para
34		O ônibus ele não teria não o dinheiro para lanchar na
35		praia <então ele tinha que comprar o pão fazer um café
36		pra poder ir né? de barriga cheia ele fala lá
37		>tem que partir para a praia de barriga forrada<
38		então a gente tem um contexto aí dá pra fazer um
39		contraponto <eu pensei muito> eu acho consegui
40		visualizar esse texto porque eu pensei no filme
41		cidade dos homens cidade dos homens ou cidade de deus
42		agora eu esqueci do Acerola e do do Laranjinha
43		eles vão para a praia também num rolezinho desse com os
44		meninos >é o dia que ele conhece lá a menina que ele está
45		Tão apaixonado< acho que a cidade de deus e acho que
46		é cidade dos homens é a série que originou né do filme
47		é e tem toda essa narrativa e se você pegar a questão
48		do cenário da casa né da falta de estrutura de onde eles
49		moram é <muito parecido> então você consegue trazer essas
50		esses outros exemplos para esse trabalho aqui e e
51		discutir mesmo com os meninos essa questão <u>por que que</u>
52		aconteceu aquilo tu:do qual foi né? o ponto inicial disso
53		ai? será que eles iam conseguir perceber a questão da
54		casa? que ele só foi para a praia por causa do calor?
55		ele não fala em ventilador ele não fala em nada ou será
56		que a realidade dos meninos seriam TÃO PARECIDAS que isso
57		não seria uma coisa que >nem< chamaria a atenção deles?
58		porque na hora chama a nossa né? o calor será que chamaria

59		a atenção deles? >ele foi para a praia só para se divertir
60		não foi para a praia por causa do calor então< eu pensei
61		muito nessas questões e é claro a variação aí a trabalhar
62		muito aqui e <adorar> trabalhar o regionalismo e até mesmo
63		a questão da idade né? >como vocabulário é diferente<
64		só isso meninas

Neste último excerto, Ana apresenta algumas reflexões que fez a partir da leitura do conto trabalhado e após escutar algumas colegas trazendo considerações sobre como o utilizariam em sala de aula. Vão, então, surgindo algumas pistas de como ela gostaria de fazer esse trabalho: apontando questões no texto, como o calor que secou a infiltração, como o protagonista fez para chegar a praia mesmo sem dinheiro, vocabulário e variação linguística – já que o conto tem como característica forte tentar reproduzir a oralidade a partir da linguagem de um jovem periférico da cidade do Rio de Janeiro – além de fazer conexão com o filme brasileiro Cidade de Deus.

Desta fala destaca-se um pequeno trecho, que pode passar quase despercebido na releitura ou na escuta das gravações – feita e refeita algumas vezes para a escrita desta dissertação – que corresponde às primeiras linhas da transcrição:

então acho que assi:m eu aproveitaria esse texto como as meninas falaram para muitas coisas né? é engraçado que num primeiro momento disse olha você fala assim >jesus não tem como trabalhar< isso e à medida que você vai fazendo uma leitu:ra vai escutan:do as outras vezes você vai enten:do todas as possibilidades que têm nele

Este trecho ocorre entre as linhas 1 e 6 e traz um importante elemento para a formação de professores: seu caráter colaborativo, ou ainda, de formar professores a partir de comunidades de aprendizagem (Hooks, 2017), isto é, um processo formativo fundamentado no diálogo, no reconhecimento do outro como um sujeito que também tem a nos ensinar. Como demonstrado na fala, Ana só conseguiu pensar em propostas e maneiras de abordar o conto, o que para ela parecia algo que “não tem como trabalhar”, ao ouvir as contribuições de sua colega. Este movimento aponta para uma formação continuada baseada em um processo coletivo de formação.

Em termos de formação continuada, utilizamos a definição de Pereira, na qual a formação continuada é vista como:

[...] como um conjunto de condições institucionais e de ações públicas e privadas/pessoais que permitem ao professor, em serviço, desenvolver sua autonomia em busca da aquisição de conhecimentos, de atualização e de análise crítica dos fatos que permeiam sua vida pessoal e profissional (Pereira, 2010, 31)

O curso foi, portanto, um processo formativo voltado para professores já em serviço, fora de seu momento de formação inicial, buscando desenvolver sua autonomia, análise crítica da realidade e debates voltados para o aprofundamento de saberes. Assim, a formação não é entendida como um processo que se completa, mas que pode ocorrer durante todo o exercício docente. O professor na formação continuada é entendido como um jeito reflexivo, que está sempre questionando seus saberes e se abrindo para novas práticas, como defende Pimenta (2012)

neste sentido, pensar a formação do professor significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. A ideia de professor reflexivo entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, ‘uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a Prática (Pimenta, 2012, p.32)

Além de um processo que se conforma como um *continuum* Carnin (2015) defende que este pode ser baseado em cooperação, a partir da troca de saberes, em um processo oposto à competição, envolvendo uma soma dos saberes dos participantes, sejam estes saberes práticos, teóricos, acadêmicos ou experienciais. Nesse processo, são levadas em consideração as necessidades concretas dos professores. É um caminho inverso à fragmentação do conhecimento, ordem vigente no pensamento ocidental. Os saberes diversos entram em um processo interativo que visa a construção de uma “inteligência coletiva”, capaz de dar respostas aos desafios enfrentados pelos docentes (Carnin; De Mattos Guimarães, 2015)

Esta interação entre os saberes dos sujeitos envolvidos nesse processo coletivo foi responsável por Ana poder elaborar, ainda no encontro da oficina, uma resposta sobre como trabalhar com o conto “rolezinho”, a partir do processo de interagir com os enunciados de outras colegas do curso. Sobre isso, é importante considerar que

a interação é essencial à construção do conhecimento, à aprendizagem, à cooperação, pois é por meio dela que as ideias de colaboração e reflexão se somam, catalisam-se e refletem-se na produção de uma significação e de uma ação social que seja compartilhada pelo grupo que faz parte da formação cooperativa. (Carnin, De Mattos Guimarães, 2015, p. 256)

No caso evidenciado pelo excerto 3, é possível ver um dos resultados desta soma de saberes trazida pela interação e pela compreensão da formação como um processo cooperativo. Neste caso, é possível perceber que o grupo de professores da ação extensionista

se comportou como uma comunidade de prática, já que os participantes apresentaram engajamento mútuo, repertório compartilhado e um trabalho que visava um projeto em conjunto (Wenger, 2008). Ainda, a cooperação só foi possível a partir da comunicação entre os sujeitos envolvidos, organizando-se através da expressão de seus pensamentos, em outros termos, através da interação verbal (Franz, 2007).

Para a formação continuada, é fundamental pensar em processos cooperativos já que:

professores da educação básica têm muito a dizer sobre o seu(s) conhecimento(s) e modo(s) de trabalho, sobre suas necessidades e anseios, sobre aquilo para o que a academia ainda precisa voltar seu olhar, a fim de auxiliar na árdua tarefa de formar professores para atuarem nas múltiplas e complexas salas de aula deste país (Carnin, De Mattos Guimarães, 2015, p.255-256)

Como foi evidenciado por Ana, o processo formativo não ocorre apenas no momento de exposição, feito, neste caso, por um sujeito proveniente de uma IES, mas também ao ouvir uma colega de profissão, uma vez que os professores possuem muito a compartilhar sobre necessidades, anseios. Ou seja, para um trabalho em formação de professores, é necessário saber o que estes têm a dizer (Garcez, 2013). Esta aproximação entre os agentes de educação é defendida também por Duarte (2016), já que estas comunidades possibilitam uma co-construção de saberes e a possibilidade de reconhecer no outro uma forma de melhorar a prática neste ato de reflexão e partilhamento de ideias, o que é tão caro para a formação de professores sensíveis, respeitosos, críticos e transformadores.

O excerto trabalhado neste capítulo fez parte da última oficina ministrada, isto é, do último encontro com menor número de participantes. A professora Ana participou ativamente de todos estes encontros, trazendo neles suas angústias, narrativas e propostas de práticas que pudessem contribuir para uma educação em direitos humanos. Sua preocupação resultou na elaboração de um trabalho final intitulado "A promoção dos direitos humanos na educação básica: um olhar voltado para os anos iniciais". Nestes trabalhos, os cursistas foram convidados a produzir oficinas e projetos de letramento voltados para um tema em direitos humanos que lhes fosse sensível.

O trabalho elaborado⁷ pela docente foi voltado para a educação antirracista, especialmente para questões de identidade e autodeclaração, já que era para ela um grande incômodo o fato de muitos alunos não se reconhecerem enquanto negros, preocupação esta que ela trouxe desde o primeiro encontro. A proposta apresentada por ela se destaca por

⁷ O trabalho final de Ana está disponibilizado integralmente no anexo desta pesquisa

alguns motivos, dentre eles um envolvimento por questões trazidas, ou, neste caso, não trazidas pelos alunos, fundamentação na BNCC e proposta multidisciplinar.

A proposta envolveu discussões, rodas de conversa e produção de materiais artísticos por parte de estudantes. A oficina tem como inspiração algumas atividades que já haviam sido descritas por Ana, em seus momentos de interação durante o curso. A proposta é dividida em 4 etapas: a primeira envolve professores de ciências, utilizando o documentário, referido por ela nos excertos 2a, 2b, 2c e 2d, “De onde vem a cor da pele”; criando um momento de palestra e anotações. A segunda etapa envolve o curta “Dudu e o Lápis cor de pele”, também trazido por Ana em seus enunciados, buscando a criação de um autorretrato e a produção de textos. Na terceira etapa há a leitura de uma obra de literatura infantil “Lápis cor de Pele”, de Daniela Brito. A oficina se encerra com a produção de intervenções artísticas, escolhidas pelos próprios alunos, com a temática negritude e aceitação. Ana aponta para a produção destes materiais em conjunto com os professores de artes.

4.5 A FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CURSO DE EXTENSÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Os enunciados produzidos por Ana apontam para uma transformação, em alguma medida, desta professora. No início, a participante trouxe algumas angústias em relação a seu trabalho na escola, principalmente em relação ao racismo e o pouco reconhecimento de seus alunos negros como tal. Sua reflexão e angústia não se encerram em si mesma, mas se transformam em ação, em um projeto de letramento que ela construiu e compartilhou nas oficinas. Seu ensinar dignidade transformou-se em “vou colocar em prática”, isso é, o curso de extensão possibilitou que ela enxergasse outras possibilidades. Essas possibilidades foram ainda enriquecidas por suas trocas com colegas, como ela mesma aponta. Em resumo, o diálogo entre sujeitos e saberes promovidos pela extensão propiciou uma ação transformadora, engajada e comprometida com os direitos humanos.

Propostas de curso de formação encontram uma série de limitações, nem todas as práticas propostas se desdobram da maneira esperada, há um limite de participantes, isto é, não é possível atingir toda a rede educacional de um município ou território, há dificuldades de engajamento de boa parte dos inscritos, contudo, estas dificuldades não se caracterizaram como o foco desta pesquisa, como é percebido ao longo das seções e capítulos.

Buscou-se produzir algumas reflexões sobre formação de professores em comunidade, letramentos, educação em direitos humanos, práticas decoloniais que só são possíveis a partir

deste exercício de criação de espaços formativos baseados em diálogo, nos problemas sociais reais, trazidos pelos sujeitos que atuam diretamente na educação básica. Do ponto de vista da universidade pública, é a extensão a dimensão que possibilita mais fortemente que estas práticas sejam desenvolvidas. Assim, em resumo, é a extensão, novamente, que se mostra como um dos caminhos, e dos mais frutíferos, para a formação de professores transformadores. Isto se dá, primeiramente, pelo caráter dialógico e socialmente engajado que a extensão brasileira busca implementar, ainda que encontre percalços neste caminho. Em segundo lugar, porque ela permite um diálogo direto entre educadores e universidade, que em diálogo podem construir ações para a transformação social.

Me chamou atenção o discurso de Ana não por ser inédito, mas pelo seu contexto de emergência. Isto é, acredito que muito do que foi dito e sistematizado só foi possível por se dar neste espaço formativo possibilitado pela extensão. Como ela mesma diz, já existe uma prática sensível às temáticas sociais, mas o projeto que ela coloca em prática se deu por sua interação com demais colegas, de dentro da universidade, de outras escolas e da secretaria de direitos humanos. Toda essa rede dialógica é uma das responsáveis, talvez a mais responsável, pela emergência destes discursos e por este espaço formativo.

De maneira geral, a produção de enunciados de Ana, aponta para um movimento performático no qual ela entende as práticas que ela desenvolveu, suas reflexões, preocupações e dúvidas como relevantes para o contexto de formação continuada, não como uma maneira de “ditar” o que deve ser feito e o que não deve. Mas como parte deste movimento promovido pelos espaços de interação, na qual os sujeitos buscam responder às situações que lhes aparecem. Ainda, os enunciados produzidos e analisados só foram possíveis pela construção deste espaço de troca e aprendizagem característico da extensão em seu viés emancipatório.

Nesta produção, Ana apontou para algumas pistas essenciais para a consolidação da escola e da educação como agentes de transformação e acolhimento. Ao narrativizar sua ida à ocupação/moradia popular, a educação pelo envolvimento é colocada em contraposição a uma educação conteudista e bancária. Ou seja, é mais significativo educar a partir da realidade dos estudantes e para a ação deles do mundo. Ao buscar construir atividades baseadas nas questões raciais e a partir do que foi discutido no curso, Ana mostra uma possibilidade de práticas educativas que levem em conta às necessidades e preocupações dos sujeitos envolvidos no processo, construída a partir de escuta e participação em ambientes de

formação continuada. Esta participação é tão relevante para ela, que Ana destaca que a escuta de colegas vai fazendo com que novas possibilidades podem ser construídas.

A mobilização destes conceitos e discussões sobre práticas educativas é para mim muito cara por apontar pistas para a formação de professores de língua. Estas pistas estão em sintonia com o que é trazido pela professora: o envolvimento, os direitos humanos, a formação continuada. Mas, mais do que isso, uma pista importante sobre as necessidades de formação dos professores pode ser encontrada no próprio exercício de escutar o que estes sujeitos têm a dizer, quais são suas preocupações, urgências, o que coloca a universidade em um papel inverso ao que ela ocupa historicamente, isto é, ao invés de prescrever o que deve ser feito, de escutar, para a partir disso pensar em caminhos possíveis. E é nesta direção que a extensão, como uma comunicação de saberes por definição, pode ser um importante aliado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é uma das dimensões das disputas de projetos educacionais e concepções de saber, que serviram como um dos eixos condutores da construção deste trabalho. Envolve interesses, dinâmicas de poder, múltiplos agentes, percepções e práticas. Dito isto, este trabalho não se desenhou para ser um estudo definitivo sobre as práticas de extensão e a formação de professores comprometidos com a educação em direitos humanos. Sendo um exercício reflexivo a partir dos enunciados de uma participante de uma ação de extensão em que pude participar, buscando contrapor a lógica de que a universidade deve ensinar os professores. Para isso, procurei elencar alguns enunciados de uma professora de educação básica que trazem movimentos e posicionamentos essenciais para se pensar a formação de professores, ou seja, quais caminhos os professores da educação básica podem nos apontar para pensarmos a formação de professores?

Kleiman, Vianna e Grande (2019) já defendem a necessidade de se dar espaço para projetos que possibilitem ouvir a voz dos participantes da pesquisa, valorizando seus saberes, mesmo quando, e principalmente, quando estes são excluídos da produção de conhecimento legitimado na sociedade. O professor escolar não é a figura que produz conhecimento, mas apenas aquele que transmite e acumula, a partir de suas atividades de formação. Ou seja, esta pesquisa buscou, em relação a esta categoria, “conferir visibilidade a seus saberes, seus letramentos, seus processos de formação” (Kleiman, Vianna, Grande, 2019, p. 738)

A extensão, desde o início de meu mestrado, parecia ser o espaço privilegiado para fazer essa reflexão, uma vez que é a dimensão das IES em que o compromisso com a transformação social – princípio extremamente caro a mim como sujeito, docente e pesquisadora – é mais evidente. Seu princípio dialógico, definido muitas vezes como via de mão dupla, possibilita que a Universidade (re)pense suas práticas, tenha contato com a realidade social, além de possibilitar uma série de reflexões para os participantes diretos das ações.

Como já exposto, a extensão é uma das práticas de mais recente adoção pelas universidades (Paula, 2013), tendo sua obrigatoriedade sido consolidada recentemente em 2018. Assim, pensar os efeitos das práticas de extensão, bem como seus ecos e possibilidades é um exercício necessário às pesquisas atuais. Cabe lembrar que o extensionismo latino-americano surge como um dispositivo de emancipação e luta por uma sociedade mais igualitária (Benicá Campos, 2017). No Brasil, o FORPROEX, a partir da década de 80, foi um

dos principais agentes na percepção de que a universidade deveria cumprir um papel social, principalmente através das práticas extensionistas.

Como uma forma de comunicar saberes (Freire, 2010; Gadotti, 2017), a extensão parece uma resposta à crise na universidade (Santos, 2004), que, como instituição de divulgação e manutenção dos saberes coloniais, vem sendo questionada e perdendo espaço. Como uma forma de valorização de outros saberes, baseados na experiência de nós, sujeitos colonizados, a extensão é ainda uma possibilidade de promover os saberes conversitários (Fleuri, 2005) e a circularidade de saberes (Lüdke, 2005), baseadas na teoria da complexidade (Morin, 1996). Isto é, promover um exercício de pesquisa que tenha como princípio uma interação entre os saberes acadêmicos e não acadêmicos.

Para a formação de professores, isto se torna ainda essencial, já que ela é fortalecida pelo diálogo entre educação básica e superior (Nóvoa, 2017). A extensão, por sua extensão tem se mostrado um importante caminho para formar professores mais engajados (Manchur, Suriani, Da Cunha, 2013), possibilitando que ajam como intelectuais transformadores (Giroux, 1997) e como agentes essenciais para a educação em direitos humanos (Maciel, 2016). Além disso, a extensão como comunicação de saberes ainda pode ser uma tentativa, um esforço para a formação de professores que adotem uma postura de rompimento em relação à colonialidade do ser e do saber (Ferreira, Rezende, 2020)

A linguagem é ainda outro ponto caro à esta pesquisa. Já se apontam diversas relações entre formação docente, trabalho educacional e linguagem (Machado, Lousada, 2013; Lopes, 2018, Sitri, Rinck; 2015; Kleiman, 2001; Guedes-Pinto, 2012; Viana Et Al, 2016). Não sendo esta então uma relação inédita. Para isso, baseei-me em alguns preceitos da Linguística Aplicada indisciplinar, que busca tratar do mundo que vivemos e dos problemas sociais a partir da linguagem (Moita Lopes, 2006, 2009). Entendo também que a linguagem principal mediadora das ações humanas, sendo baseada na interação, dialogismo, evidenciando, inevitavelmente, posições de mundo (Bakhtin, 1997; Volochínov, 2006). Assim, entendendo a relevância de escutar professores (Garcez, 2013) e reconhecendo a LA indisciplinar como um caminho para pensar a formação docente (Sanches, 2013), busquei criar inteligibilidades acerca da extensão e formação, percebendo essas duas ações como um ato responsável e como um diálogo transformador (Szundy, 2014).

Para isso, utilizei como metodologia a etnografia (Erickson, 1990; Duranti, 2022), metodologia que permite um contato do pesquisador com os sujeitos pesquisados (Borges, Ferreira, Fontoura, 2012), possibilitando registrar sensibilidades e entender o ângulo do outro, transpondo, então fronteiras muitas vezes criadas pelo ato de pesquisar (Dauster, 2007). Aponto ainda que os processos formativos, a LA e a etnografia têm se mostrado um diálogo frutífero para perceber as percepções dos docentes Processos formativos, LA, etnografia (Garcez, Schulz, 2015, Terezinha De Souza, Kristensen, 2006). Para registro das informações, utilizei o modelo Jefferson de transcrição, descrito por Londer (2008).

Esta pesquisa foi desenvolvida em meio a uma onda ultraconservadora, especialmente no Brasil, na qual a educação acabou sendo uma das principais atingidas, através de cortes de verba, projetos como Escola Sem Partido, tentativa de perseguição ao legado de Paulo Freire e outros tantos exemplos, como fruto do ideário neoliberal, que ainda é imperativo na sociedade (Chun, 2013; Holborow, 2012; Hilgers, 2011). Assim, tornou-se especialmente custosa o exercício da docência de forma livre, crítica e emancipatória, já que os professores, além das inúmeras condições precárias de trabalho, têm de enfrentar diariamente a herança de um pensamento colonial, militar e aliado a um fundamentalismo religioso (Pardo, 2023).

Nesse sentido, foi realizado um esforço de entender o curso de extensão e a pesquisa sobre este como um espaço para que os professores pudessem manifestar inquietudes, compartilhar suas queixas e, principalmente, sistematizar questões problemáticas a partir de seus contextos, exercício que serve, inclusive, para trazer outras perspectivas para os formadores (Garcez, 2013). É, nas palavras de Cadilhe (2020), também a produção de espaços formativos nos quais docentes são convidados a partilhar questões, orientações e angústias, assim como pensar coletivamente em ações e práticas que possibilitem que os grupos vulneráveis tenham voz.

Percebo então o curso de extensão e as práticas narradas por Ana como um movimento que visava “pensar, sentir, agir e fazer da Educação em Direitos Humanos uma realidade” (Bittar, 2021 P. 22). Não no sentido de serem um prontuário de como agir, mas como experiências que possibilitam reflexões que fortalecem a formação de professores como agentes de transformação e que aponta para a extensão como este espaço em que a interação e o diálogo podem resultar na transformação de seus envolvidos e nos seus discursos e práticas. Tomando como exemplo o discurso de Ana, a extensão é um dos espaços que promovem o envolvimento e ensino de dignidade, nos coloca para refletir e adotar novas práticas e nos faz ter contato com discursos que não necessariamente fariam parte de nosso repertório. A

extensão, neste caso, foi então o contexto que propiciou a emergência de discursos que se alinham a uma postura decolonial de ensino de língua, voltada a educação em direitos humanos combinada com a formação de professores em comunidades de aprendizagem.

Participar de cursos e outros espaços de diálogo com docentes atuantes na educação básica e na educação pública é sempre uma reafirmação de compromissos com a construção de outra sociedade, assim como um espaço de transformação, mesmo que imperceptível. Acredito que as trocas, as experiências narradas fazem com que possamos, nós formadores e os professores cursistas, repensemos nossas ações sempre. A docência nunca é um processo linear, simples, mas com certeza fica mais potente quando coletivizado.

Nesse sentido, percebo a extensão como um espaço também de resistência a uma lógica colonial e capitalista, já que nela discutimos e organizamos ações, em uma dinâmica na qual o processo vale mais que o resultado. Do curso, vislumbro que eu e Ana, além dos outros participantes, pudemos nos fortalecer em nossas práticas cotidianas na educação. E esta não é uma experiência única. Com a curricularização da extensão, mais projetos, cursos e ações extensionistas vão surgindo, em um cenário que possivelmente aponta para que a extensão não mais seja encarada como escanteada dentro do tripé. Ou assim devemos lutar para que seja e permaneça, principalmente por seu caráter de resistência. Vencer a crise das universidades é buscar com a fronteira que se desenhou entre academia e sociedade, tentando criar um diálogo, respeitoso e transformador.

Aponto, por fim, que em muitos momentos minha trajetória, perspectivas e inclinações políticas atravessam e definem as escolhas feitas nessa dissertação. Entendo que esta é uma característica comum ao fazer acadêmico, sendo explicitado em maior ou menor escala “visto que não há como ignorar que temos história, pois a pretensão à neutralidade apagaria nossa subjetividade e nos tornaria desumanos” (Jesus, 2018, p. 97). À medida que percebemos que a escuta, a valorização dos saberes e o reconhecimento do outro são ações fundamentais na pesquisa de cunho etnográfico e no entendimento do que é trazido pelos professores, a possibilidade de adotar essa postura só se dá à medida que também, enquanto pesquisadores, nos entendamos como sujeitos, situados em uma dada situação sociocultural, que carregam história, experiências e saberes provocam nossas escolhas e interagem com as ações que produzimos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Luiz Roberto. Estender-se comunicando: o caminho para a universidade que forma sujeitos (uma leitura freiriana). In: **Extensão universitária: conceitos, propostas e provocações**. João Gremmelmaier Candido e Luciane Duarte da Silva (org). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.
- ANGROSINO, Michael.. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009
- ASSIS, R. M. de; BONIFÁCIO, N. A. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 1, n. 3, p. p.36–50, 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1515>. Acesso em: 21 dez. 2023
- ARAÚJO, ALEXANDRE GARCIA. Ensaio sobre a universidade e sua função social. **Filosofando**, v. 1, n. 1, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2ª edição. Tradução do russo de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1997.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Organização por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – CEGE/UFsCar. Tradução por Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010
- BALDIJÃO, Carlos Eduardo; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. **A educação no governo Lula**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.
- BARROS, Randra K Evelyn Barbosa. O pensamento de Ailton Krenak: voz intelectual indígena no Brasil. **Revista Entrelaces**, v 11, n 23, 2021
- BAUMAN, . Fundamentos da Performance. **Revista Sociedade e Estado**, v. 29, n. 3, 2014.
- BAUMAN, R; BRIGGS, C. L. Poética e performance com perspectivas críticas sobre a linguagem e vida social. Tradução de Vânia Z. Cardoso e Revisão de Luciana Hartman. **Ilha - Revista de Antropologia**, UFSC, v. 8, n.1/2, p. 185-229, 2006.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil: um cenário obscuro de implementação. **Latin American Human Rights Studies**, v. 01, p. 01-17, 2021.
- BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. In SIGNORINI, Inês (org.). **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola, 2008
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, Ad. Superdiverse repertoires and the individual. In: SAINT-GEORGES, Ingrid de; WEBER, Jean-Jaques. **Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies**. Brill, 2013. p. 9-32
- BORGES, L. P. Reflexões sobre a Pesquisa Etnográfica em Formação Docente: para quem e por que pesquisamos?. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CONEDU**. 2014. p. 01-06.
- BORGES, Luís Paulo Cruz; FERREIRA, Yara de Souza; FONTOURA, Helena Amaral da. A circularidade de saberes na formação docente: para quem e por que pesquisamos?. **Revista**

Teias, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 11 pgs., 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24241>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

_____ **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

_____ **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996

_____ **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: 2001

_____ **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017

BENINCÁ, Dirceu; CAMPOS, Fernando Silva. Extensão Popular: uma proposta transformadora para a educação superior. **Dialogia**, n. 27, p. 145-156, 2017.

BERNARDES, Marco Aurelio; PELARIN, André Luiz; SILVA, Luciane Duarte da. Indicadores e parâmetros para a estrutura da extensão universitária em uma IES. In: **Extensão universitária: conceitos, propostas e provocações**. João Gremmelmaier Candido e Luciane Duarte da Silva (org). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

CADILHE, Alexandre José. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. In **RAÍDO (ONLINE)**, v. 14, p. 56-79, 2020

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Extensão universitária: institucionalização sem exclusão. In: **Revista Educação Superior**. Piracicaba: EDUNIMEP, v. 53, p. 36-38, 2003.

CANAGARAJAH, S. **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. New York:Routledge, 2005

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação. Porto Alegre**, p. 59-66, 2013.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt; PEREIRA, Adriana Camargo. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, 2007.

CARNIN, Anderson. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional**. 2015, 139f, Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

CARNIN, Anderson; DE MATTOS GUIMARÃES, Ana Maria. Formação continuada para professores de língua portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa?. **Scripta**, v. 19, n. 36, p. 241-262, 2015.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 7, 1986.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHALUB, Leila; FRATE, Claudio Albuquerque; VICENTIM, Fabiana Moreira. Inserção social e universidades brasileiras: as melhores práticas. In: **As novas dimensões da universidade: interdisciplinaridade, sustentabilidade e inserção social**. Elimar Pinheiro do Nascimento e Alfredo Pena-Veja (orgs.). Rio de Janeiro: Garamond, 2012

CHUN, C. W. The ‘neoliberal citizen’: Resemiotizing globalized identities in EAP materials. In: GRAY, J. (Ed.). **Critical perspectives on language teaching materials**. Hampshire, England: Palgrave Publishers, p. 64-87, 2013

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** – Edição Especial Cidade de São Paulo. Brasília: SDH, MEC, MJ, UNESCO, SMDHC, 2013.

COSSON, Rildo. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. **Cadernos Adenauer**, XI, n. 3, p. 25-36, 2010

_____. Letramento político: trilhas abertas em um campo minado. **E-Legis-Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados**, v. 7, n. 7, p. 49-58, 2011.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Ex;tensão popular: a reinvenção da universidade. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. (org). **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; 2011

DAUSTER, T. (Org). **Antropologia e educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, p.13-36, 2007

DE ASSIS, Renata Machado; BONIFÁCIO, Naiêssa Araújo. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras**, v. 1, n. 3, p. 36-50, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013.

DOS SANTOS, Paloma Marques; GOUW, Ana Maria Santos. Contribuições da curricularização da extensão na formação de professores. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 922-946, 2021.

DUARTE, P. A construção de comunidades educativas e pedagógicas: para uma formação e prática pedagógica articulada. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 3, p. 405–429, 2016

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. 2012. 258f. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

DURANTI, A. Etnografia da fala: por uma linguística da práxis. Tradução Rodrigo Borba. In: Fabrício, B. F. (Org.). **Sociolinguística interacional: perspectivas inspiradoras e desdobramentos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Mórula, 2022. p. 149-176

ERICKSON, Frederick. 1990. Qualitative methods. In: Robert L. Linn & Frederick Erickson. Orgs. **Quantitative methods; Qualitative Methods**. Vol.2. New York: Macmillan

FABIAN, J. A prática etnográfica como compartilhamento do tempo e como objetivação. **Mana**, v. 12, n. 2, p. 503-520, 2006

_____. **O Tempo e o Outro: como a antropologia estabelece seu objeto**. Tradução de Denise Jardim Duarte. Petrópolis, Vozes, 2013

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luís. Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 45-65, 2006

FALS-BORDA, O. Pesquisa-ação, ciência e educação popular nos anos 90. In: STRECK, D. (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022.

FERREIRA REZENDE, T.; PIRES VIANA SILVESTRE, V.; ROCHA PESSOA, R.; DO ROSÁRIO SABOTA SILVA, B.; ROSA DA SILVA, V.; PAULINO DE QUEIROZ SOUSA, L. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 15–27, 2020. DOI: 10.47677/gluks.v20i1.161. Disponível em: <https://www.revistagluks.ufv.br/Gluks/article/view/161>. Acesso em: 27 jan. 2024

FLEURI, Reinaldo Matias. Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade. **Educação Brasileira.**, v.27., n.54., p. 11-67, 2005

FLORES, Joaquín Herrera, “Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência”, in Antônio Carlos Wolkmer (org.), **Direitos humanos e filosofia jurídica na América Latina**, tradução de Carol Proner. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2004, p. 359-385.

FORPROEX. **Extensão Universitária: organização e sistematização**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; organização: Edison José Corrêa. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte – Coopmed, 2007. b

_____. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25^a ed. (1^a edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006

_____. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 8^a ed, 2014.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990

- GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, p. 1-18, 2017.
- GARCEZ, P. [Conversa com] Pedro Moraes Garcez. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. (org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2013
- GARCEZ, P. de M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA**, v. 31-especial, p. 1-34, 2015.
- GARCIA ARAÚJO, a. Ensaio sobre a universidade e sua função social. **Filosofando**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/filosofando/article/view/2125>. Acesso em: 24 jun. 2023.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2017000300721&script=sci_arttext. Acesso em 29 de junho de 2023
- GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.
- GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, 2015.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Práticas de escrita no ensino universitário e suas relações com a formação docente. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, 2012.
- GUILHERME, Manuela. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura?. Entrevista com Henry A. Giroux. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 73, p. 131-143, 2005.
- HANKS, William. O que é context? In: HANKS, William. **Língua como prática social: as relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.
- HILGERS, M. The three anthropological approaches to neoliberalism. **International Social Science Journal**, Vol 61, (202), p. 351-364, 2011
- HOLBOROW, M. What is neoliberalism? Discourse, ideology and the real world. In: BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. **Neoliberalism in Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2012
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017
- HYMES, Dell. Folklore's Nature and the Sun's Myth. **The Journal of American Folklore**, v. 88, n. 350, p. 345-369, 1975.
- JESUS, D. M. Letramentos para as diferenças: minhas histórias e meus sentidos como docente nos estudos das linguagens. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.P.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de palavra, p. 95-104, 2018

CADILHE, Alexandre José; LEROY, Henrique Rodrigues. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópico**, v. 18, n. 2, 2020.

JUNG, Neiva Maria et al. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópico**, v. 17, n. 1, p. 145-162, 2019.

KLEIMAN, Angela. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001

_____. Preciso “ensinar” o letramento. **Não basta ensinar a ler e a escrever**, v. 1, 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo. Santa Cruz do Sul**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C.; GRANDE, P.B. de. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Revista Calidoscópico**, v. 17, n. 4, pp. 724-742, 2019.

KRENAK, Ailton. Antes, o mundo não existia. In:_. NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. Entrevistas e palestras. In:_. WERÁ, Kaká (Org.). **Ailton Krenak**. Rio de Janeiro, Beco do Azougue editorial. Coleção Tembetá, 2017

LAHUERDA, M. Intelectuais e resistência democrática: vida acadêmica, marxismo e política no Brasil. **Cadernos AEL**, Campinas, v. 8, n. 14/15, 2010. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/ael/article/view/2492>. Acesso em: 25 mai. 2023.

LEONIDIO, Luciano Flávio da Silva. **História do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras–Forproex** (1987-2012). Tese de doutorado. UFPE, 2017.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER,L; JUNG,N.M. **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 127-168.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015.

LOPES, Maria Angela P. Teixeira. Gêneros do discurso na formação: saberes em diálogo na constituição da identidade acadêmica e profissional. In: REICHMANN, Carla, GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2018.

LÜDKE, M. (coord.) **Aproximando Universidade e Educação Básica pela Pesquisa no Mestrado**. Projeto de Pesquisa, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2005

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. 2013.

MACIEL, A. S. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008**. 195 f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2010.

MACIEL, Jarbas. A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**. Recife, n. 4, p. 25-8, abr./jun. 1963

MACIEL, Talita Santana. Educação em Direitos Humanos na formação de professores (as). **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 4, n. 2, p. 43-57, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, N. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019

MANCHUR, Josiane; SURIANI, Ana Lucia Affonso; DA CUNHA, Marcia Cristina. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**, v. 9, n. 2, p. 334-341, 2013.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana**. 44. ed. Lima: Empresa Editora Amauta, 1981.

MARTINS, L. M. **Ensino-Pesquisa-Extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. Tese de doutorado, UNESP, 2016

MAZZILLI, Sueli; MACIEL, Alderlândia S. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: caminhos de um princípio constitucional. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 33., 2010. Caxambú. Anais... Caxambú, MG: Anped, 2010.

MEDEIROS, M. M. de. A extensão universitária no Brasil - um percurso histórico. **BARBAQUÁ**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 9–16, 2017. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/barbaqua/article/view/1447>. Acesso em: 26 jul. 2023

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011

MIGNOLO, W. The Decolonial Option. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

MILLER, I. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7/2018, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 e dá outras providências. Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf

Acesso em 20 de junho de 2023

MIRRA, Evando. **A Ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

_____. Ideologia Linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P (Org.). **O português no século XXI**. Cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013

MUJICA, Rosa María. **Educación no formal y educación en derechos humanos**. Retos, objetivos, sectores y estrategias. Lima: IPEDEHP, 2001.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005

_____. Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 35–47, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18932>. Acesso em: 27 jul. 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, Alfredo Almeida Pina; CHIESA, Anna Maria. Boaventura de Sousa Santos e suas contribuições para a extensão universitária no século XXI. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 13, n. 23, p. 3-15, 2016.

ORLANDI, E. P. TEXTO E DISCURSO. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2012.

PAULA, J. A. de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 5–23, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>. Acesso em: 26 jul. 2023.

PARDO, F. da S. . Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 200–221 / Eng. 198, 2023.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes antropológicos**, v. 20, p. 377-391, 2014.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, R. C. M. Ações de linguagem e práticas docentes: desafios e avanços na formação continuada. In: PEREIRA, R. C. M. (Org). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa, Editora UFPB, 2010

PEROBELLI, Roberto; CADILHE, Alexandre José; CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer. Apresentação: Estudos da Linguagem e Etnografias-caminhos percorridos, subversões e possibilidades. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 16, n. 35, p. 6-16, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (org.). 8. ed. São Paulo, Cortez, 2012

PIRES, Thula Rafaela. Por uma concepção amefricana de direitos humanos. In HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PIRES DA SILVA, Wagner. Extensão Universitária: Um conceito em Construção. **Revista Extensão & Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2020. DOI: 10.21680/2178-6054.2020v11n2ID22491. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/extensoesociedade/article/view/22491>. Acesso em: 27 jul. 2022

PIRES-SANTOS, Maria Elena et al. " Vendo o que não se enxergava": condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua (gem) em contexto escolar. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 35-65, 2015.

POERNER, Arthur José. **O Poder Jovem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968

PUCCI, Bruno. A indissociabilidade entre Ensino Pesquisa e Extensão. **Impulso**, Piracicaba, p. 33-42, 1991

QUIJANO, A. Colonialidade do poder. Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E.(org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 117-142

RABELO, Amanda Oliveira. A relação entre ensino, pesquisa e extensão na formação docente. **Paidéia**, 2021.

REIS, P.; JORGE, M. O pensamento decolonial e a educação crítica: repensando o ensino de línguas na atualidade. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 49–63, 2020

SANCHES, Gabriel Jean. **Socialização da linguagem e os discursos sobre formação docente: Etnografia sobre as ideologias linguísticas na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa da Unespa**. 2023. 149f. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2023.

SANTOS B. S.; ALMEIDA FILHO N. (Org.). **A Universidade no século XXI: por uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, B. de S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.

_____. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p.17-65

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. Grupo de Pesquisa em Extensão Popular, 2013. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022

SILVA, Ronaldo. Decolonialidade do saber: as ecologias dos saberes na produção do conhecimento. **Revista Katálysis**, v. 25, p. 356-364, 2022.

SILVA, Kleber Aparecido da; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; JUSTINA, Olandina Della. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos**, [S. l.], v. 4, n. 8, 2012. DOI: 10.30681/rln.v4i8.6778. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/6778>. Acesso em: 5 jan. 2024

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 22, n. 2, p. 136-152, 2013.

SIQUEIRA, S. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de palavra, p. 201-212, 2018

SITRI, Frédérique; RINCK, F Fanny. Por uma formação linguística para os textos profissionais. In: RINCK, F; BOCH, F; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2015

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. 2aed. Campinas: Alínea, 2010

SOUZA, T. Z. de. A extensão popular e a produção do conhecimento conversitário. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 2, p. 237-256, 2019. DOI: 10.18764/2178-2229.v26n2p237-256. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11895>. Acesso em: 26 jul. 2023

SPOLSKY, B. On the scope of linguistics, applied and non. In: KAPLAN, R. B. **On the scope of Applied Linguistics**. Newbury House, 1980.

STRECK, D. (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Resolução N° 04/2018**. Fixa normas sobre a Política de Extensão na Universidade Federal de Juiz de Fora

_____. **Resolução N° 75/2022, de 12 de julho de 2022**. Estabelece normas para a Inserção da Extensão nos Currículos de Graduação na Universidade Federal de Juiz de Fora

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 53, p. 13-32, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 jun. 2024

TEREZINHA DE SOUZA, J.; KRISTENSEN, B.; A mobilização de saberes conceituais e integradores sobre produção textual na formação de profesoress de lengua portuguesa: uma amostra de antropologia escolar. **Antropologia Experimental**, [S. l.], n. 6, 2014. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2049>. Acesso em: 6 jan. 2024.

VIANNA, Carolina Assis Dias et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana (org.). **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2016

VIOLA, Solon ; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares . Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. **REVISTA INTERDISCIPLINAR DE DIREITOS HUMANOS**, v. 7, p. 85-105, 2019

VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

WENGER, E.; **Communities of practice: Learning, meaning and identity**, 18th ed., Cambridge University Press: New York, 2008

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

WORTHAM, Stanton. **Learning Identity: The joint emergence of social identification and academic learning**. New York: Cambridge University Press, 2006.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Direitos humanos e extensão universitária: a atuação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EXTENSÃO**. 2002.

ANEXO

Flyer de Divulgação do Curso



**Curso de Extensão - Letramentos e Direitos Humanos: práticas decoloniais na escola
CHAMADA 2022.2**

Coordenação: Prof. Dr. Alexandre Cadilhe

Formadores/as:

Profa. Ma. Bárbara Azevedo, Profa. Juliana Auler, Profa. Nivea Kneipp,
Prof. Me. Pedro Souza, Prof. Me. Pablo Itaborahy, Profa. Dra. Priscila Sant'anna.

Bolsista: Gustavo Alves (FAPEMIG)

Apoios: Secretaria Especial de Direitos Humanos – Prefeitura de Juiz de Fora

Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos

Cadeira Sérgio Vieira de Mello / UFJF

Introdução

O curso articulará os seguintes temas: educação linguística, projetos e oficinas de letramentos, educação em direitos humanos e pedagogias decoloniais considerando salas de aulas sociodiversas. A oferta do curso é **gratuita** a todos/as os/as participantes, resultado de editais da PROEX/UFJF e FAPEMIG e conta com a chancela da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

Objetivo

Estabelecer um espaço de aprimoramento docente para o exercício de uma educação linguística crítica comprometida com a cidadania e justiça social, bem como ancorada em princípios da educação em direitos humanos por uma perspectiva decolonial.

Público-alvo

O curso destina-se a **professores/as da Educação Básica** – em especial do 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, preferencialmente do campo das linguagens (Língua Portuguesa e/ou Línguas Adicionais) e/ou das ciências humanas e sociais.

Vagas e requisitos

São ofertadas até **50 vagas** considerando como critérios de classificação: o exercício da docência na rede pública de educação básica, a paridade étnica/racial/gênero, a atuação com

estudantes da educação básica em condição de refúgio e migração forçada. São reservadas 25 vagas para a rede municipal de Juiz de Fora – MG. Considerando ainda que o curso será remoto, é fundamental que o/a participante tenha **acesso a tecnologias móveis / internet**.

Duração e Metodologia

O curso acontecerá de modo remoto, através da plataforma *Google Meet* (ou similar), em dez encontros sempre 5as, das 19h às 21h, do dia 29 de setembro a 01 de dezembro. Haverá atividades assíncronas. O curso orienta-se por metodologias ativas, incluindo Aprendizagem por Problematização e produção de oficinas e atividades escolares, o que torna fundamental a participação nas atividades síncronas e o uso de câmera/áudio.

Carga horária total: 60 horas

Inscrições – clique aqui: <https://forms.gle/hrVWov6AbsMB7NZu7>

Divulgação e inscrições (formulário eletrônico)	08 a 19 de setembro
Seleção	20 a 23 de setembro
Comunicação do resultado/classificados	26 de setembro
Início do curso	29 de setembro
Final do curso	01 de dezembro

Cronograma do curso

Dia	Tema
29/09	A educação em direitos humanos como política pública, pedagógica e linguística.
06/10	Mobilização de experiências e desafios da sala de aula da educação básica.
13/10	Desdobramentos da educação em direitos humanos: pedagogias decoloniais e interseções gênero, classe, diversidade étnico-racial e religiosa.
20/10	Seleção de temas geradores ancorados nas narrativas de sala de aula.
27/10	Práticas de linguagens na escola: oficinas e projetos de letramentos.
03/11	Mobilização de textos: a construção de um portfólio dialético.
10/11	Educação linguística em contextos sociodiversos: a presença de estudantes migrantes e refugiados na escola.
17/11	A produção de oficinas de letramento
24/11	Educação linguística: leitura, produção, análise linguística de textos orais, escritos, multimodais e práticas translingues.
01/12	Roda de conversa: oficinas e projetos propostos

Cronograma:

Dia	Tema
29/09	A educação em direitos humanos como política pública, pedagógica e linguística.
06/10	Mobilização de experiências e desafios da sala de aula da educação básica.
13/10	Desdobramentos da educação em direitos humanos: pedagogias decoloniais e interseções gênero, classe, diversidade étnico-racial e religiosa.
20/10	Seleção de temas geradores ancorados nas narrativas de sala de aula.
27/10	Práticas de linguagens na escola: oficinas e projetos de letramentos.
03/11	Mobilização de textos: a construção de um portfólio didático.
10/11	Educação linguística em contextos sociodiversos: a presença de estudantes migrantes e refugiados na escola.
17/11	A produção de oficinas de letramento
24/11	Educação linguística: leitura, produção, análise linguística de textos orais, escritos, multimodais e práticas translingues.
01/12	Roda de conversa: oficinas e projetos propostos

Orientação para a reunião [1]:**Mobilização de experiências e desafios para a sala de aula da educação básica**

1. Acolhimento, retomada do tema e da proposta. Compartilhem uma narrativa e uma imagem também. Não passar de 10 minutos.
2. Convidar aos demais que façam o mesmo. Não deixar passar de 10 minutos de cada um.
3. Para cada imagem e narrativa, observar as informações:
 - a. É uma macro ou micro narrativa? Sendo macro, como se realiza em uma situação micro?
 - b. Quem são as pessoas que participam da cena (alunos, professores, pais, etc)?
 - c. Em que momento a cena se dá (aula, intervalo, pátio, corredores, etc)?
 - d. Qual é o ponto da narrativa (O que desencadeia o conflito)?
 - e. Que temas emergem neste ponto, levando em consideração a questão da educação em direitos humanos?
(questões de gênero e sexualidade; racismo e branquitude; questões de classe e grupos sociais; ética e relações de conflito entre estudantes/professores; discurso de ódio a grupos diversificados; mundo do trabalho; sobrevivências em tempos pandêmicos; questões socioambientais, etc.).
4. Ao final de cada fala, brevemente, agradecer e levantar o ponto e o tema.
5. Ao final de todas as falas, agradecer a todos novamente. Buscar fazer uma síntese.
6. Apresentar o PADLET. Convidar que compartilhem lá – imagem e narrativa!
7. Convidar ao encontro da semana que vem, cujo material será ainda disponibilizado até o final de semana.

Orientação para a reunião [2]:**Seleção de temas-geradores a partir da problematização dos desafios sociais, culturais, econômicos, da sala de aula.**

1. Acolhimento, retomada do último encontro: mirando a sala de aula em lentes decoloniais e compromissadas com a educação em direitos humanos.
2. Quais temas mobilizados pelos participantes nos últimos encontros? Apresentar uma síntese em quadro;
3. Convidar para que analisem o quadro (se os representaria ou acrescentariam algo);
4. Solicitar que façam uma **escolha** e **justifiquem** tal escolha (orientar para o diálogo mundo social/sala de aula);
5. **Desenhando possibilidades:** o que fariam acerca de tais temas num trabalho em sala de aula?
6. **Tarefa:** buscar textos da esfera artístico-literária, midiática e científica (sobretudo de divulgação) sobre os temas selecionados – situar num ano de escolarização. Mínimo de **três** textos.
7. Um ponto importante: decidir se farão individualmente ou em grupo.
8. “*Spoiler*” da próxima reunião em grupo: mirar nestes objetivos gerais da educação básica de acordo com a BNCC (2018, p.09):

[Competência 7] Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

[Competência 9] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Orientação para a reunião [3]:

Debates acerca dos textos selecionados para o portfólio

1. Recuperando o debate: A educação em direitos humanos pelas lentes decoloniais orientando eventos e práticas de letramento na escola.
2. Convidar os participantes que apresentem os textos selecionados. Propor reflexões sobre: (a) critérios de seleção de textos; (b) trajetórias do texto selecionado em relação ao professor/a; (c) uma última reflexão: é possível engajar os/as estudantes em práticas com estes textos que atendam a duas competências para a Educação Básica segundo a BNCC (2018, p.09)?

(Ler e analisar com o grupo)

[Competência 7] **Argumentar** com base em **fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões** comuns que **respeitem e promovam os direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

[Competência 9] **Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.**

Orientação para a reunião [4]:

As possibilidades de uma oficina de letramento**

1. Recuperando o debate: a oficina dentro de projetos – práticas de letramento ancoradas numa proposta pedagógica situada.
2. Relembrar competências da BNCC que fazem relação com a educação em DH (quadro anterior)

Leitura dos textos indicados: o conto e a notícia.**

1. A partir do tema dos textos, **a que projetos eles poderiam ser agregados?** (exemplos: racismo, branquitude, comunidades periféricas, preconceitos, segregação urbana etc.);
2. Há textos, geralmente curtos, que podem ser disparadores de reflexão temática (por exemplo, charges, memes, caricaturas etc.). Em outros momentos, o diálogo com estudantes atua também como disparador antes da leitura de um texto. Em ambos os casos, podemos chamar de **“atividades pré-textuais”**: mobilizam conhecimento prévio e experiências para que os estudantes se engajem ativamente na leitura. O momento pré-textual pode encerrar com um pergunta também. **Como os colegas do grupo promoveriam essa etapa pré-textual?**
3. A partir da leitura do **conto**, considerar as possibilidades de trabalho observando: (a) o posicionamento do enunciador e que temas são evocados; (b) como esse posicionamento se relaciona com os saberes e experiências dos estudantes; (c) que outras narrativas podem ser evocadas? (aproveitando aqui para abordar o gênero conto e o tipo textual narrativo); (d) que recursos linguísticos chamam atenção no texto? (pensar aqui processos de concordância, regência, neologismos com aspectos morfológicos de palavras, etc.)
4. A partir da leitura da **notícia**, considerar as possibilidades de trabalho observando: (a) posicionamento do enunciador do texto e temas evocados; (b) como esse posicionamento se relaciona com os saberes e experiências dos estudantes; (c) outros acontecimentos factuais que podem ser evocados, atentando a como se chegou a eles (jornal, tv, redes sociais etc.); (d) os recursos textuais-discursivos da notícia: a manchete, a narrativa do fato; o discurso direto e indireto; o infográfico (oportunidade para abordar o gênero “notícia”); e) outros recursos linguísticos que podem chamar atenção: modalizadores (adjetivos, advérbios), indexicais de tempo e espaço, etc.).
5. É possível estabelecer diálogos entre os textos (interdiscurso)? É possível pensar o diálogo com outros textos? (filmes, letras de música etc.).
6. O que fazer após os textos? (desde paródias, fanfic, trilha sonora, até gêneros que evoquem argumentação ou, ainda, pesquisas situadas sobre temas selecionados, etc.).

Texto Utilizado para a Última Oficina



TEXTO 1: ROLÉZIM

GEOVANI MARTINS

<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/rolezim/>
<https://piaui.folha.uol.com.br/os-meno-vai-praia/>

Acordei tava ligado o maçarico! Sem neurose, não era nem nove da manhã e a minha caxanga parecia que tava derretendo. Não dava nem mais pra ver as infiltração na sala, tava tudo seco. Só ficou as mancha: a santa, a pistola e o dinossauro. Já tava dado que o dia ia ser daqueles que tu anda na rua e vê o céu todo embaçado, tudo se mexendo que nem alucinação. Pra tu ter uma ideia, até o vento que vinha do ventilador era quente, que nem o bafo do capeta.

Tinha dois conto em cima da mesa, que minha coroa deixou pro pão. Arrumasse mais um e oitenta, já garantia pelo menos uma passagem, só precisava meter o calote na ida, que é mais tranquilo. Foda é que já tinha revirado a casa toda antes de dormir,

catando moeda pra comprar um varejo. Bagulho era investir os dois conto no pão, divulgar um café e partir pra praia de barriga forrada. O que não dava era pra ficar fritando dentro de casa. Calote pra nós é lixo, tu tá ligado, o desenrolo é forte.

Passei na casa do Vitim, depois nós ganhou pra caxanga do Poca Telha, aí partimo pra treta do Tico e do Teco. Até então tava geral na merma meta: duro, sem maconha e querendo curtir uma praia. A salvação foi que o Teco tinha virado a noite dando uma moral pros amigo na endola, aí ganhou uns baseado. Uns farelo que sobrou do quilo. Arrumou até uma cápsula. O caô era que ele queria ficar morgando em casa invés de partir com nós. Teco é maluco. Até parece que ia conseguir dormir com aquela lua. Geral falou que na praia ele ia ficar tranquilo, só palmeando as novinha, dando uns mergulho pra refrescar a carcaça. Quando chegasse em casa, ia tá morgadão, dormir que nem criança. Ele disse que deixava um baseado com nós, mas

que ia marcar em casa mermo. Sorte foi que o Vitim conseguiu instigar ele a dar um belengo pra ficar na atividade. Acho que era isso mermo que ele queria, um parceiro pra meter o nariz com ele, pra não ficar sozinho na onda. Oprimido. Esses moleque gosta muito, papo reto, nunca vi! Dez da manhã, um sol da porra, e eles metendo a nareba.

[...]

O piloto nem roncou quando nosso bonde subiu na traseira, o ônibus tava como, lotadão, várias gente, cadeira de praia, geral suado, apertado. Tava osso. O que salvou a viagem foi ficar marolando, vendo o Vitim e o Teco, os dois tava trincadão, mordendo as orelha. Papo reto, eu não entendo pra que que nego usa droga pra ficar oprimido, batendo neurose com tudo. Que nem no dia que tava eu e o Poca Telha queimando um na laje da tia. Do nada brotou o Mano de Cinco com mais dois paraíba que tinha acabado de chegar da terrinha. Caralho, menô... Se derramaram legal, uma linha atrás da outra, os paraíba ficou tudo como, com uns olho desse



tamanho, se mordendo todo. Aí um dos pancados já começou ouvir barulho onde não tinha e nós rindo à vera. O Mano de Cinco, que é mó piada também, deu trela, cismou que era os polícia entocado na laje ali do lado, preparando pra dar o bote neles. Mano, os pará peidou na hora, saíram voado, descendo a laje. Foi muito engraçado! Eles andando lá embaixo na rua, tudo escaldado, se escondendo nos muro, com medo dos polícia brotar.

Operação mermo só teve quase uma semana depois, que foi até quando tiraram a vida do Jean. Sem neurose, gosto nem de lembrar, tu tá ligado, o menô era bom. Só queria saber de jogar o futebol dele, e jogava fácil! Até hoje vagabundo fala que era papo de virar profissional. Já tava na base do Madureira, logo iam acabar chamando ele pra um Flamengo, um Botafogo da vida. Pronto! Tava feito! Mó saudade daquele filho da puta, na moral. Até no enterro o viado tirou onda, tinha umas quatro namorada chorando junto com a mãe dele. Esses polícia é tudo covarde mermo, dando baque no feriado, com geral na rua, em tempo de acertar uma criança. Tem mais é que encher esses cu azul de bala. Papo reto.

Chegamo na praia com o sol estalando, várias novinha pegando uma cor com a rabeta pro alto, mó lazer. Sai voado pra água, mandando vários mergulho neurótico, furando as onda. A água tava gostosinha. Nem acreditei quando voltei e vi o

bonde todo com mó cara de cu. O bagulho era que tinha uns cana ali parado, escoltando nós. Tava geral na intenção de apertar o baseado, e os cana ali. Esses polícia de praia é foda. Tem dia que eles fica sufocando legal. Eu acho que das duas uma: ou é tudo maconheiro querendo pegar a maconha dos outros pra fazer a cabeça, ou então é tudo traficante querendo vender a erva pra gringo, pros playboy, sei lá. Sei é que quando eu vejo cana querendo muito trabalhar fico logo bolado. Coisa boa num é!

Quando finalmente os filho da puta decidiu meter o pé, outro prerreque: ninguém tinha seda! Mó parada, né não, menô? Vários pulmão de aço no bagulho e nenhuma seda. Pior é que perdemos um tempão só pra decidir quem ia na missão de arrumar a roupa. Ninguém queria pedir pros maconheiro playboy lá da praia, tudo mandadão, cheio de marra. Quando eles tão sozinho, olha pra tu tipo que com medo, como se tu fosse sempre na intenção de roubar eles. Aí quando tão de bondão, eles olha tipo que como fosse juntar ni tu. É foda.

[...]

Quando nós viu já era quase de noite. Uma larica que, sem neurose, era papo de quarenta mendigo mais vinte crente. Tava na hora de meter o pé. E foi aí que rolou o caô. Nós tava tranquilo andando, quase chegando no ponto já, aí escoltamos os canas dando dura nuns menô. A merda é que um dos cana viu nós também, dava nem pra voltar e pegar outra rua. Mas até então, mano, tava devendo nada a

eles, flagrante tava todo na mente, terror nenhum. Seguimo em frente.

Quando nós tava quase passando pela fila que eles armaram com os menô de cara pro muro, o filho da puta manda nós encostar também. Aí veio com um papo de que quem tivesse sem dinheiro de passagem ia pra delegacia, quem tivesse com muito mais que o da passagem ia pra delegacia, quem tivesse sem identidade ia pra delegacia. Porra, meu sangue ferveu na hora, sem neurose. Pensei, tô fodido; até explicar pra coroa que focinho de porco não é tomada, ela já me engoliu na porrada.

Não pensei duas vez, larguei o chinelo lá mermo e saí voado. O cana gritou na hora que ia aplicar. Passei mal, papo reto, fui correndo com o cu na mão, queria nem olhar pra ver qual ia ser. Lembrei do meu irmão, de nós jogando golzinho na rua. Ele era sempre o mais rápido, era neurótico na corrida. Eu tava correndo quase que nem ele, no desespero. Quase chorei de raiva. Eu sei que o Luiz não era X9, meu irmão nunca que ia xisnovar ninguém, morreu foi de bucha, no lugar de um vacilão desses daí que o mundo tá cheio. Isso sempre me enche de ódio.

Meu corpo todo gelou, parecia que tava feito. Era minha vez. Minha coroa ia ficar sem filho nenhum, sozinha naquela casa. Mentalizei Seu Tranca Rua que protege minha avó, depois o Jesus das minhas tias. Eu não sei como conseguia correr, menô, papo reto, meu corpo todo parecia que tava travado, eu tava todo duro, tá ligado? Geral na rua me olhando. Virei a cara pra ver se ainda tava na mira do verme, mas ele já tinha dado as costas pra continuar revistando os menô. Passei batido!



Proposta de trabalho final apresentado por Ana

A PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR VOLTADO PARA OS ANOS INICIAIS⁸

1 INTRODUÇÃO

Ao se pensar educação, atualmente, é inconcebível um cenário em que direitos humanos são violados, porém, isto ainda é realidade em muitos ambientes escolares.

Ao se definir Direitos Humanos, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef –, encontra-se a prerrogativa de que

os direitos humanos são normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos. Os direitos humanos regem o modo como os seres humanos individualmente vivem em sociedade e entre si, bem como sua relação com o Estado e as obrigações que o Estado tem em relação a eles. (UNICEF, 2015)

Precursor de todas as ações de garantia de direitos dos homens, em seu preâmbulo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH –, concebida em 1947, assegura que qualquer violação aos direitos universais configura em barbárie e que qualquer fato semelhante não deve ser permitido dentro do Estado, pois “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo (...) (DUDH, 1948)

Em seu artigo 2, a DUDH assevera a igualdade entre as pessoas, não permitindo nenhuma distinção entre os homens; logo, qualquer possibilidade de violação desses direitos deve ser extirpada, de modo a não permitir que nenhuma pessoa seja discriminada: “Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (DUDH, 1948).

Neste cenário, a escola torna-se um ambiente propagador e disseminador de todos esses direitos. Ao se ensinar a um aluno que ele não deve aceitar nenhum tipo de discriminação ou submissão, assegura-se que os educandos serão capazes de exigirem respeito e dignidade. A Convenção sobre os Direitos da Criança – CDC – determina essa garantia, quando apresenta em seu corpo o seguinte texto:

⁸ Proposta didática apresentada ao Curso de Extensão Linguagens e Direitos Humanos: Práticas decoloniais na sala de aula – UFJF – como pré-requisito para conclusão do curso.

Artigo 2: §Os Estados Partes devem respeitar os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança em sua jurisdição, sem nenhum tipo de discriminação, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais.

§Os Estados Partes devem adotar todas as medidas apropriadas para assegurar que a criança seja protegida contra todas as formas de discriminação ou punição em função da condição, das atividades, das opiniões manifestadas ou das crenças de seus pais, representantes legais ou familiares. (CDC, 1989)

Será, portanto, uma prerrogativa da Educação Básica a adoção de práticas educativas cuja finalidade seja a garantia desses direitos, bem como uma educação conscientizadora e libertadora.

Os eixos norteadores da educação básica no Brasil, definidos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC – apontam para um trabalho enriquecedor e capaz de assegurar a garantia dos direitos das crianças e jovens. A Lei nº 10.639, de 2003 incluiu a história e a cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, mesmo que ainda se esteja longe do ideal, muitas escolas já desenvolvem atividades para mudar o currículo e deixá-lo mais plural, dinâmico e menos preconceituoso.

A BNCC dentro de suas competências gerais estabelecidas, traz alguns pontos importante sobre o trabalho plural em sala de aula:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018 p. 9;10)

Não obstante a tudo isso, a base assevera:

Na unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. (BNCC, 2018; p. 360)

Partindo desse pressuposto, uma proposta de trabalho foi elaborada de modo que o aluno desperte sua consciência para o respeito com o outro.

2 JUSTIFICATIVA

A presente proposta didática foi elaborada para ser desenvolvida em um contexto de uma escola municipal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Neste ambiente, poucos alunos se reconhecem pretos e, além de não aceitarem a própria etnia, não aceitam o outro, sentindo-se no direito de desrespeitarem a si e aos colegas.

O objetivo da proposta é desenvolver o senso crítico e o empoderamento, de modo a levar os alunos a não se sentirem envergonhados de ser reconhecidos como pretos e, além de respeitarem os outros, passarem, também, a exigir que sejam respeitados.

3 PROPOSTA DIDÁTICA

Tema: Relações Étnico-raciais

Subtema: Bullying

Segmento: 3º ano Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Objetivo Geral:

- Desenvolvimento da percepção e da compreensão da dinâmica das relações sociais e étnico-raciais.

Objetivos Específicos:

- Respeito aos diferentes contextos socioculturais;
- Respeito ao outro e a si;
- Reconhecimento e aceitação de sua etnia.

Habilidades:

- Habilidade EF15LP10 - Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

- Habilidade EF35LP01 - Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
- Habilidade: EF03HI03 - Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
- Habilidade EF05GE02 - Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.
- Habilidade EF04GE01 - Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.

Motivação Inicial

A proposta de motivação para a turma é uma roda de conversa em que serão apresentadas fotos (anexo 1) e será pedido que eles digam de qual região são as fotos. Logo após, será pedido que eles dividam as imagens em dois grupos: imagens que trazem aspectos positivos e imagens que tragam aspectos negativos. Em seguida, o professor deverá fazer uma checagem, juntamente com os alunos, de onde são as fotos, mostrando que todas são do continente Africano, mas poderiam representar outros lugares, conduzindo a conversa a fim de levá-los a refletir sobre o pré-conceito criado, levantando as hipóteses das justificativas das divisões nos grupos.

1ª Etapa

Nesta primeira etapa, após o professor levantar as hipóteses sobre o porquê das visões negativas dos alunos sobre algumas imagens do continente Africano, o professor deverá apresentar o documentário “De onde vem a cor da pele?”, disponível no *Youtube* - <https://www.youtube.com/watch?v=4gpLCtRh8K4> -, cujo objetivo será mostrar aos alunos que os julgamentos feitos acerca da cor da pele não possuem nenhuma motivação, uma vez que é uma questão biológica.

Após a exibição do vídeo, uma palestra pequena com o professor de Ciências deverá ser organizada, para que os alunos possam tirar suas dúvidas acerca do documentário. O professor deverá orientar a tomada de notas durante a palestra para registros dos pontos mais importantes.

2ª Etapa

Neste momento, o professor deverá exibir o curta Dudu e o lápis cor de pele, disponível em: https://youtu.be/-VGpB_8b77U - *Youtube* – com o objetivo de complementar a etapa anterior. Nesta fase, o professor deverá solicitar dos alunos um autorretrato (desenho e produção de texto), com o objetivo de verificar como os alunos se reconhecem. Nesta etapa, os textos deverão ser corrigidos e orientados pelo professor para procederem com a reescrita. As escolhas lexicais são muito importantes nesta fase, é um excelente momento para o trabalho com sinonímia e com adjetivos.

3ª Etapa

Agora, é importante que o professor faça a contação da história “Lápis cor de pele” - Daniela de Brito, o livro pode ser apresentado em PDF para que toda turma acompanhe atentamente a leitura e as ilustrações do texto. O texto fala de um casal de gêmeos, de cor de peles diferentes, que nunca se viram diferentes, porém ao entrarem em uma nova turma, isso chama a atenção de todos e a professora da classe e a mãe dos meninos explica questões genéticas para as crianças.

Esta etapa, tem por objetivo mostrar que todos são diferentes, mesmo que seja biologicamente da mesma família. O professor deverá construir, coletivamente, um resumo da história com os alunos, no quadro-negro, de modo que possam construir os conceitos sobre compreensão da dinâmica das relações sociais e étnico-raciais.

4ª Etapa

É chegada a hora da produção dos alunos acerca do tema estudado. Nesta etapa escolar, os alunos demonstram grande interesse por apresentações artísticas, seja música, teatro ou pintura. Juntamente com os professores de artes, dança, teatro e música, elaborar

uma mostra estudantil cujo tema será a autoaceitação e a valorização da cultura afro-brasileira. Os alunos poderão apresentar poesias, teatro, pinturas, músicas e dança. Os professores envolvidos orientarão cada produção dos alunos, que poderá ser individual ou em grupos, visto que é dirigida ao 3º ano, dos anos iniciais.

Avaliação

A avaliação ocorrerá sistematicamente durante todo o processo, será qualitativa.

4 CONCLUSÃO

Ao se pensar em educação, não se pode deixar de lembrar que Freire (1986) vislumbra a Educação como um ato libertador, através do qual as pessoas seriam agentes que transformam o mundo em que vivem, além de transformarem a si próprios.

Um ambiente capaz de propiciar ao educando que ele reflita sobre si e sobre suas relações com o outro é, conseqüentemente, um espaço de liberdade. É um espaço de troca, de luta, de identidade, de resistência. A escola é um espaço plural. Não há aprendizado sem interação.

A Escola, portanto, deve ser democrática, deve respeitar o educando como sujeito da história, centrado na problemática da comunidade em que vive e atua, propondo práticas pedagógicas capazes de provocar no aluno uma consciência crítica fomentadora de transformações sociais.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em: 12 dez 2022

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 12 dez 2022

ONU. **O que são direitos humanos?** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/o-que-sao-direitos-humanos#:~:text=Os%20direitos%20humanos%20são%20normas,tem%20em%20relação%20a%20eles>. Acesso em: 12 dez 2022

ANEXOS

Anexo 1





