



REVISTA
[●●●]
TRÊS PONTOS

**REVISTA TRÊS PON-
TOS | CENTRO ACA-
DÊMICO DE CIÊNCIAS
SOCIAIS DA UFMG**

**Ano 18, N. 1
Fevereiro 2020/Junho 2021
ISSN: 1808-169X
e-ISSN: 2525-4693**

CAIO MORAIS SENA

ARTHUR ULHÔA KURRE

STÉFANY SILVA DORNELAS

DAUDA UALI

UFMG
Universidade Federal de
Minas Gerais

[EDITORIAL]

Apresentação da Edição 18.1: Temática Livre

É com muita alegria que celebramos mais uma edição de temática livre da Revista Três [...] Pontos. Cada volume é a materialização do ideal da Três Pontos de democratizar o acesso e a propagação de conhecimento científico, fornecendo um espaço para que estudantes da graduação de todo o país possam ter produções originais publicadas, trazendo discussões atuais que refletem os novos rumos das Ciências Sociais e áreas afins.

Composta por artigos de autoras e autores da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), da Universidade de Brasília (UNB) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a edição 18.1 reflete a abrangência e alcance da Três Pontos ao trazer artigos de diferentes regiões e universidades do país.

A edição 18.1 explora temas como docência, redes sociais e teatro a partir de um conjunto de reflexões originais que articula discussões relevantes na Ciência Política, Antropologia e Sociologia.

Reforçamos a importância da pesquisa e da publicação científica, nós, enquanto corpo editorial, e desejamos a todas e todos uma excelente leitura e agradecemos imensamente a confiança depositada no nosso editorial pelas(os) autoras(as) e leitoras(os) da Revista Três [...] Pontos!

Leonardo Ferreira de Pinho

A REVISTA TRÊS [...] PONTOS, revista do Centro Acadêmico de Ciências Sociais (CACS) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) criada em 2004, é um periódico com publicação semestral nos formatos impresso e digital, destinada a estimular a produção e divulgação de conhecimentos científicos de graduandos e recém-graduados e promover o debate teórico e empírico sobre os temas de interesse das Ciências Sociais. A revista é uma iniciativa de estudantes da UFMG e tem abrangência ampla e plural no que diz respeito a posições científicas e político-ideológicas. Recebemos trabalhos em fluxo contínuo e publicamos artigos, resenhas, relatos de experiência, ensaios e entrevistas em língua portuguesa, além de trabalhos artísticos inéditos que tenham passado pelo crivo de pareceristas anônimos designados pela comissão editorial.

EXPEDIENTE REDAÇÃO

REVISTA TRÊS [...] PONTOS
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Federal de Minas Gerais
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627, FAFICH/UFMG – Sala 4214,
Pampulha - CEP 31270-000, Belo Horizonte- MG. Telefone/Fax 31-3441-4603.
revistatrespontos@fafich.ufmg.br
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/issue/archive>

EDITORIA-EXECUTIVA

Aymee Crystina Santana (Discente-UFMG)

EDITORIA-ADJUNTA

Thiago Augustus Figueiredo Leão (Discente-UFMG)

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Ana Lúcia Modesto (DSO-UFMG)
Prof. Carlos Ranulfo Félix de Melo (DCP-UFMG)
Prof. Eduardo Viana Vargas (DAA-UFMG)
Profa. Érica Renata de Souza (DAA-UFMG)
Profa. Marlise Matos (DCP-UFMG)
Prof. Renarde Freire Nobre (DSO-UFMG)
Theo Furtado de Oliveira (Discente-UFMG)
Leonardo Ferreira de Pinho (Discente - UFMG)
Ronan Deidson Gonçalves Torres (Discente-UFMG))
Eduarda Vogas Dias (Discente-UFMG)
Frida Rodrigues de Almeida (Discente-UFMG)
Mariana Fonseca de Castro Morais Martins (Discente-UFMG)
Aline Barcelos Pereira (Discente-UFMG)
Amanda Rodrigues Viana Oliveira (Discente-UFMG)
Amanda Sena Peixoto (Discente-UFMG)
Ana Luisa de Paula Menezes Costa (Discente-UFMG)
Bento Marmo Cabral (Discente-UFMG)
Julio Carlos de Souza (Discente-UFMG)
Laís de Andrade Grandi Salgado (Discente-UFMG)
Mariana Paschoioto Soares (Discente-UFMG)
Mariana Pesce Ribeiro (Discente-UFMG)
Miguel Cunha (Discente-UFMG)
Nonô Arantes Lima (Discente-UFMG)
Pedro Henrique Rocha (Discente-UFMG)
Rony Michel Braga Sampaio (Discente-UFMG)
Sulamita Divina Gomes de Aquino (Discente-UFMG)

CONSELHO CONSULTIVO

Prof. Carlos Pereira (FGV/EBAPE)
Prof. Cicero Araújo (USP)
Prof. Fábio Wanderley Reis (UFMG)
Prof. Gustavo Lins Ribeiro (UnB)
Prof. Ivan Domingues (UFMG)
Prof. Leonardo Avritzer (UFMG)
Prof. Marcelo Medeiros (Princeton University)
Prof. Marcel de Lima Santos (UFMG)
Profa. Mariza Corrêa (Pagu/Unicamp)
Profa. Neuma Aguiar (UFMG)
Profa. Solange Simões (Eastern Michigan University)

PROJETO GRÁFICO

Eduarda Vogas e Sulamita Aquino

DIAGRAMAÇÃO

Raíssa Mateus de Oliveira Silva

IMAGEM DA CAPA

Antonio Henriques Vieira

REVISÃO

Alessandra Emanuelle Macieira Silva

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Fafich-UFMG

CIRCULAÇÃO

Junho de 2023.

INDEXAÇÃO

Portal de Periódicos da ANPOCS, Portal Periódicos de Minas, Biblioteca Digital do Tribunal Superior Eleitoral, Portal de Periódicos da CAPES, Sistema de Bibliotecas UFMG, Portal de Periódicos da UFMG, Diadorim, Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Google Acadêmico e Latindex.

QUALIS/CAPES

B4 para Antropologia/Arqueologia; B4 para Interdisciplinar; B5 para Ciência Política e Relações Internacionais; B5 para Sociologia; B5 para História (Quadrênio 2013-2016).

Número publicado com recursos provenientes do Centro Acadêmico de Ciências Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais.

OS CONCEITOS EMITIDOS EM ARTIGOS ASSINADOS SÃO DE ABSOLUTA E EXCLUSIVA RESPONSABILIDADE DE SEUS AUTORES, TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. OS TRABALHOS PUBLICADOS NA REVISTA PODERÃO SER REPRODUZIDOS DESDE QUE CITADO O AUTOR E A FONTE.

Revista Três Pontos: Revista do Centro Acadêmico de Ciências Sociais.
Ano 18, n. 1 (janeiro/junho de 2021) – Belo Horizonte, 2023.

V. ; 30,5cm. Semestral.
Editor: Centro Acadêmico de Ciências Sociais/ UFMG
ISSN: 1808-169X | e-ISSN: 2525-4693

1 Teoria social – Periódicos 2. Ciência Política – Periódicos 3. Sociologia e Antropologia – Periódicos I. Universidade Federal de Minas Gerais. II. Centro Acadêmico de Ciências Sociais. III. Título

SUMÁRIO

EDITORIAL

3

Apresentação da Edição 18.1: Temática Livre
Leonardo Ferreira de Pinho

ARTIGOS

6

Sensibilização do corpo como prática de ensino em Ciências Sociais
Caio Morais Sena

14

Deslocando vozes e ouvidos: criando e experimentando um podcast como recurso didático
Arthur Ulhôa Kurrle

21

Ciência e ensino de Sociologia: entre controvérsias e potencialidades
Stéfany Silva Dornelas

30

O uso político das mídias digitais na Guiné-Bissau: o Facebook nas eleições presidenciais de 2019
Dauda Uali

40

Crédito às Ilustrações

41

Nominata

SENSIBILIZAÇÃO DO CORPO COMO PRÁTICA DE ENSINO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Resumo: Este texto apresenta análise dos efeitos da articulação entre ensino de Ciências Sociais e Teatro, trazendo à luz desdobramentos desta prática de ensino, no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas com estudantes do 3º ano do ensino médio, no âmbito do Programa de Extensão de Educação Básica de Jovens e Adultos (EJA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especificamente no Projeto Voos: ação e revolução cultural na EJA-CP-UFMG (VOOS). Tendo como foco a “Sensibilização da corporeidade, formação cidadã e inclusiva”, a situação de “mulheres em cárcere” foi alvo de observações, vivência e reflexões, a partir da experiência dos educandos na peça “Banho de Sol”, da Zula Cia. De Teatro¹, exibida no Centro Cultural Banco do Brasil². Como resultado de todo este processo, tivemos um transbordamento de saberes para fora do espaço (escola), do tempo (tempo de aula) e de sujeitos (educador e educandos) (SCHWEIG, 2015).

Abstract: *This text presents an analysis of two effects of the articulation between Social Sciences and Theater teaching, outlining the details of this pedagogical practice, not the development of didactic-pedagogical activities with students from the 3rd year of basic education, not within the scope of the Program of Extension of Basic Education for Youth and Adults (EJA) at the Federal University of Minas Gerais (UFMG), specifically not the Flight Project: action and cultural revolution at EJA-CP-UFMG (VOOS). My focus was on “Awareness of corporeality, civic and inclusive training”, the situation of “incarcerated women” was a source of observations, experiences and reflections, based on the experience of two students from “Banho de Sol”, by Zula Teatro Cia., exhibited at Centro Cultural Banco do Brasil. As a result of this entire process, we have a transfer of knowledge outside the space (school), time (classroom time) and subjects (teacher and students) (SCHWEIG, 2015).*

1. INTRODUÇÃO

O seguinte artigo discorre sobre uma intervenção pedagógica realizada com duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais durante o primeiro semestre de 2019. Essas, além de assistirem a uma peça de teatro que tratava sobre encarceramento feminino tiveram um conjunto de oito aulas de Ciências Sociais sobre os temas de desigualdades sociais, criminalidade e encarceramento. Esse conjunto de atividades (peça de teatro e aulas) propiciou formações de novas narrativas e posicionamentos por parte dos educandos e educandas e do próprio professor da disciplina³. A construção dessas narrativas abordou as experimentações e vivências que surgiram de uma prática inventiva e cartográfica de ensino (BEDIN, 2014).

Importante nortear a atenção à escolha de não tratar, no decorrer das aulas em questão, uma abordagem educativa baseada na separação de áreas departamentais ou catedráticas, entre a Sociologia, Antropologia e a Ciência Política. A escolha por essa não divisão se dá porque na prática escolar das Ciências Sociais não é possível delinear diferenças suficientes que demonstrem como esses afastamentos anteriores se dão. Ademais, é uma escolha a ser feita para que faça uma reflexão sobre os respectivos espaços da Antropologia e Ciência Política dentro do ensino escolar. Ao contrário dessa ideia, foi proposto, como grupo (estudantes e professor em formação) o desenvolvimento de práticas de ensino que se preocupem menos com as separações dessas áreas e mais com a aproximação de dicotomias cristalizadas, tais como: ensino-pesquisa, bacharelado-licenciatura, discente-docente, departamentos e pensamento-corpo.

Na realização das atividades pedagógicas e na escrita deste texto, foi prezada uma construção do conhecimento como se dá na vida, em referência à colocação de Deleuze, de pensarmos em uma forma de educação como um plano de vida (DE-

LEUZE, 1997) e um conhecimento de não divisões e de valorização daquilo que passa a ser construído e reconstruído no encontro de subjetividades (KAS-TRUP, 1999). Sendo assim, colocar o corpo em pauta nesse progresso de aprendizagem e repensá-lo foi fundamental para uma melhor abordagem sobre a construção dessa prática, pois, tanto no teatro quanto em sala de aula, o corpo foi alvo de discussões e posto em movimento. Esses corpos foram mobilizados para a construção de momentos em coletividade e de debates sobre os temas propostos de forma a serem sensibilizados pela participação na peça de teatro e nas atividades realizadas na quadra da escola, lidando com os temas do encarceramento da população brasileira e das desigualdades sociais.

Não se pretende, com esse artigo, dar conta de uma totalidade descritiva das práticas concebidas, mas focar no entendimento de como a sensibilização da discussão foi realizada por meio do corpo frente ao debate do tema do encarceramento, trazendo benefícios para o desenvolvimento das aulas. O reconhecimento das potencialidades de um sentido não dado por completo está presente nessa escrita acompanhada de falas e experiências, afecções e afetamentos (YONEZAWA, 2015) que não podem ser contempladas nesse relato como uma foto tirada do momento, já que não estamos falando de finalidades e de conclusões estáticas, mas sim de movimentos e criações de novos mundos (BEDIN, 2014). A partir disso, proponho iniciar uma reflexão sobre como o teatro pode ser um ponto de partida para a sensibilidade de estudantes em relação a temas polêmicos, para a realização de práticas que envolvam o ensino de Ciências Sociais e para a produção de conhecimento mútuo, não estritamente sociológico, pois social/sociologia vem dos recortes que fazemos e daquilo que determinamos como o social (LATOURET, 2002).

1.1 EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA PRÉ-TEATRO E ORGANIZAÇÕES PARA A PEÇA

A decisão de tratar sobre o tema de crimina-

Caio Morais Sena
Graduando do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Contato:
<Caiomorais15@gmail.com>

Palavras-chave:
Corpo; Ensino; Teatro; Ciências Sociais; Extensão.

Keywords:
Body; Teaching; Theater; Social Sciences; Extension.

1 Zula Cia. De Teatro criada em julho de 2010, em Belo Horizonte, é a companhia de teatro realizadora da peça em questão.

2 Os Centros Culturais Banco do Brasil (CCBBs) localizados em Belo Horizonte, Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo são espaços multidisciplinares com programação regular, nas áreas de artes cênicas, cinema, exposições, ideias, música e programa educativo.

3 Decido por escrever em terceira pessoa para melhor conseguir explicar e gerar reflexões sobre a experiência vivida no Centro Pedagógico como professor em formação.

lidade e encarceramento na disciplina de Ciências Sociais ocorreu devido a três fatores, sendo eles: o surgimento da oportunidade de levar as turmas à peça de teatro, por meio do Projeto de Extensão Voos: ação e revolução cultural na EJA-CP-UFMG; a fluidez que poderia ser estabelecida entre temas, desigualdades sociais e encarceramento da população brasileira e, por fim, o suporte bibliográfico que poderia ser aproveitado de uma disciplina de graduação da qual o professor desses estudantes participava.

Desde os primeiros momentos, os discentes se motivaram e demonstraram interesse na atividade proposta, mesmo com a discussão de um tema que poderia gerar animosidades ao decorrer de sua discussão. Toda a produção das aulas sobre encarceramento e a participação da peça de teatro foi previamente debatida com os estudantes, propiciando um espaço aberto às decisões a serem tomadas. Esse caminho pedagógico foi acompanhado pelas equipes de área e ano (série) do Centro Pedagógico, assim como a organização para se conseguir os ingressos aos discentes que tinham interesse. Aos estudantes que não poderiam comparecer à peça devido a alguma questão específica, lhes foi assegurado a interação em aula, com a exposição dos conteúdos do teatro, e a introdução às discussões propostas. Poucos deles não puderam comparecer. Importante expor que os ingressos da peça de teatro foram disponibilizados em parte pelo Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) e em parte financiados pelo Centro Pedagógico da UFMG.

1.2 A EXPERIÊNCIA NO TEATRO: “BANHO DE SOL”

A peça de teatro visava sensibilizar os espectadores em relação às histórias e trajetórias que levaram mulheres que se encontram em situação de cárcere até à prisão e teve como base um projeto desenvolvido pelas atrizes de oficinas artísticas com mulheres encarceradas em um presídio feminino de Belo Horizonte. A peça de teatro tinha caráter interativo. Desse modo, alguns dos discentes presentes participaram não só como espectadores, mas também compuseram, junto às atrizes, algumas das cenas. Essa participação de alunas, com as atrizes, foi fundamental para a sensibilização do corpo dessas mulheres em relação ao tema do encarceramento.

Todos os estudantes tomaram a ida ao CCBB como um evento de grande relevância, sendo este um dos pontos comentados antes e após a ida ao teatro. Ou seja, relataram que era um evento importante para eles estarem dentro desse espaço cultural que é o CCBB. Outro momento mobilizado pelos discentes e que se fez como importante para a construção das atividades e dessa escrita se refere à cena em que vários origamis em formato de pássaros estavam dispostos no palco, contidos entre fitas que simbolizavam o aprisionamento de sonhos, vidas, sentimentos daquelas mulheres em situação de cárcere. A ideia simbólica apresentada se deve a uma das oficinas realizadas em que essas mulheres receberam vários papéis para realização de origamis como proposta continuada de quando as atrizes não estavam no presídio. Na peça, ao retirarem a linha que contornava esses origamis, os educandos sentiram que as atrizes representavam a própria libertação dessas mulheres.

A participação das alunas ocorreu ao declamarem relatos de mulheres que se encontram em situação de cárcere, realizando a leitura de cartas escritas por elas em outra oficina realizada. Algumas das alunas comentaram sentir arrepios enquanto estavam no palco, enquanto os outros estudantes, que continuaram na plateia, descreveram as cenas como muito emocionantes. Foram mobilizadas pelos educandos, logo após a peça, questões que colocavam em perspectiva os crimes cometidos por essas mulheres. Alguns dos educandos saíram chorando da sala de teatro e deixando profundos agradecimentos às atrizes.

Um terceiro momento que também acionou sentimentos e posteriormente comentários foi o momento em que a história de uma das mulheres foi compartilhada. Nessa narrativa, a carta nos conta que essa mulher matou o próprio filho enquanto ainda recém nascido, pois após diversos episódios de violência doméstica, abuso psicológico por parte de seu companheiro e família e por falta de tratamento adequado às demandas psico-sociais, passou a escutar vozes que a levaram a cometer o crime em questão. Foi tensionada, com esse relato, a ideia de que toda pessoa em situação de cárcere teve a opção de cometer o crime, que a escolha por fazê-lo é racionalizada, premeditada e que somente estaria cumprindo uma pena justa de acordo com o crime cometido. Uma hipótese do impacto dessa parte da peça nessas aulas se deve à própria composição dessas salas, em que a maioria dos estudantes era mulheres e possivelmente se sensibilizaram pela questão de gênero mobilizada neste momento.

1.3 A QUADRA DA ESCOLA COMO EXTENSÃO DO ESPAÇO DE DISCUSSÕES

Reviver a experiência do teatro, a partir de novas experimentações dos corpos, vivenciadas pelos estudantes na semana anterior parece ser um caminho muito importante, para se pensar a sensibilização sobre um tema polêmico nas aulas de Ciências Sociais que estávamos construindo. Devido a isso, foi escolhido realizar o reencontro com os discentes após assistirem à peça de teatro, na quadra, onde seria possível utilizar do corpo, do espaço e de uma movimentação para continuar a sensibilização desses educandos em relação ao tema tratado. Nessa aula, para ambas as turmas, foram dispostos, no chão da quadra, retângulos de fitas adesivas que delimitavam espaços de mais ou menos 2 m de largura por 4 m de altura⁴ como forma de representar o tamanho médio de uma cela do sistema prisional brasileiro. A fita na quadra também remete ao momento dos origamis da peça⁵, explicitado anteriormente. Essas fitas foram utilizadas como parte de uma narrativa que sensibilizasse os educandos, que retomassem sensações.

Em um primeiro momento, direcionamentos foram feitos para que eles se dividissem em duplas e por gênero. Em um segundo momento, foram separados pelas amizades e relações familiares, como no caso de uma aluna cujo neto a acompanhava. A separação da avó e do neto gera resultados quase que imediatos ao grupo quando percebem que o neto pequeno está prestes a chorar. Relações são rearranjadas e duplas de amizades se fazem novamente. A risada descontra o ambiente em meio a um assunto sério, que já havia mobilizado tristezas

4 Tamanho pensado no Art. 88 da Lei de Execução Penal – Lei 7210/84 que define um tamanho mínimo das celas presente nos presídios brasileiros. Foi levado em consideração o número de alunos de cada turma, o que distorceu um pouco o tamanho real idealizado para a atividade em um primeiro momento.

5 Relato realizado no tópico 1.2 A Experiência no Teatro: “Banho de Sol”.

e angústias. Em uma das turmas, os estudantes se dão os braços e, a princípio, se recusam a se separar e justificam que são muito amigos. É um momento relevante, pois demonstra não só como a atividade teve seu lugar de aprendizagem de conhecimentos, mas também como expositora daquilo que o Centro Pedagógico se propõe, como um lugar de compartilhamento de afetos, conhecimentos e vivências.

Por último, uma movimentação é feita de modo contrário, o direcionamento é que todos os estudantes se insiram em um mesmo espaço delimitado. A eles é perguntado: “se vocês tivessem que ficar 24 horas juntos neste espaço, o que aconteceria?”. Em meio a risadas, os estudantes falam que acabariam se matando, brigando, xingando um ao outro. Afirmaram que não seria possível conviver com todo mundo tão de perto. O entendimento de que aquela situação precária do espaço, tal qual como foi reproduzida por meio das fitas, possa acarretar mais consequências a esses sujeitos parece ser compartilhado por comentários como “realmente, não é fácil ficar com esse tanto de gente no mesmo lugar” ou a brincadeira feita anteriormente em que disseram que se matariam. Os corpos já se demonstravam sensibilizados. “Parecer” que está ligado não só à observação do outro, mas também à aflição e tensão que o próprio corpo, como professor nesse espaço, já não mais sentia.

No decorrer da segunda aula, a primeira atividade era acionada para justificar as punições sofridas por pessoas em cárcere, de que não havia sido realizada antes da peça de teatro. O primeiro relato sobre a peça foi acionado para comentar a narrativa da mulher que matou o próprio filho. Os estudantes ponderavam sobre a culpabilidade da mulher em matá-lo, de um lado, a situação que a levou ao crime, sem deixar de responsabilizar essa mulher pelo ato cometido. Não foi possível chegar a um consenso mas, apesar disso, alguns deles relataram que a visão de uma outra perspectiva lhes gerou certo incômodo e mudanças de pensamentos. As aulas são finalizadas quando é mostrada à turma uma revista⁶, recebida durante um debate realizado após a apresentação da mesma peça em um outro momento não acompanhado por eles. Os educandos se interessam bastante por ela, pois abordava questões como a comunicação difícil entre familiares e detentos, angústias e anseios por meio de diálogos, falas e principalmente fotografias. Foi combinada a realização de um rodízio semanal da revista entre eles próprios⁷.

Por fim, é de relevância expor que narrativas diferentes foram abordadas como marcantes entre a primeira e a segunda turma, já que, com os sujeitos diferentes, consequentemente as dinâmicas das turmas e dos encontros realizados também se alteraram completamente. Trago como importante a abordagem de dados estatísticos sobre o sistema carcerário, inseridos cuidadosamente no debate, que eles não exerceram o papel de finalizadores de reflexões, mas sim como uma materialização dos próprios questionamentos que esses estudantes já estavam realizando.

2. OBJETIVOS

Os objetivos iniciais deste artigo são: começar um debate sobre a potência do uso do corpo no en-

sino de Ciências Sociais, dialogar sobre a importância do teatro na formação humana/pedagógica dos educandos e dos docentes, com enfoque na educação de jovens e adultos; e, por fim, fazer um balanço sobre o impacto da inserção do teatro na capacidade inventiva das aulas e da aprendizagem construída a partir da experiência proposta.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 QUESTÕES PRÁTICAS E INFLUÊNCIAS DO PROJETO

Levando o assunto abordado no tópico anterior em consideração, é importante a exposição de algumas informações sobre a inserção no campo e sobre qual campo estamos falando. A construção do campo de pesquisa tem seu início marcado pela inserção do professor no projeto de formação de professores oferecidos pelo Centro Pedagógico a partir do mês de março de 2019, integrando a equipe do PROEMJA (Projeto de Ensino Médio de Jovens e adultos) e lecionando nas duas turmas de terceiro ano existentes. As aulas se dão em diferentes horários devido à disponibilidade dos educandos. Alguns trabalham ou exercem atividades extra-classe, por isso, as adequações de horários. A primeira turma possui 13 matriculados, enquanto a segunda turma possui 25, cujas idades variam entre 22 e 60 anos. Ressalto que eram turmas compostas, em sua maioria, por mulheres e por pessoas com maior idade, sendo pontuais os casos de indivíduos jovens. Para além disso, a grande mobilização e o número de aulas se deu devido às substituições realizadas graças ao não preenchimento de docentes em todas as áreas do conhecimento.

Como colocado, os diários de campo e os relatos foram construídos com o intuito de repensar a própria prática docente e como modo de marcar a percepção sobre a participação dos estudantes de maneira avaliativa ao que se adiciona uma análise cartográfica. Faz-se necessário ressaltar a subjetividade metodológica deste trabalho, pois recortes e direcionamentos foram realizados com determinadas questões dos sujeitos, os quais observam, escrevem e também com os quais se está realizando a construção do campo e da pesquisa. Neste artigo, são levados em consideração os diários de campo escritos até a finalização do primeiro semestre de 2019 nos quais delineamos as aulas junto às turmas de terceiro ano do centro pedagógico da UFMG até o mês de junho. Foi exercido o cargo de bolsista até o final do ano de 2019, sempre retomando, em sala e no diário de campo, as questões sobre a sequência didática proposta e seus desdobramentos.

Há de se ressaltar a importância do grupo de estudos que se constituiu como parte da construção dessa prática em ensino e pesquisa denominado Ateliê De Ciências Sociais e Ensino⁸ com ideias e sugestões de práticas pedagógicas. As reuniões do grupo aconteciam no período da tarde antes das aulas que ocorriam no Centro Pedagógico, se transformando em um momento suscetível para a emergência de ideias. Ademais, a construção do planejamento de aulas e possibilidade de realização da atividade com a peça de teatro só foi possível devido às orientações de área e equipe presentes nesse programa de formação docente, proporcionado pelo Centro Pedagógico e o direcionamento de

6 A Estrela é uma revista produzida por detentos em presídios de Belo Horizonte, com coordenação do Projeto Voz desde 2014, na qual os detentos contam, por meio das suas narrativas, suas vivências no sistema carcerário.

7 A revista estava em rodízio até a data do início desta escrita (agosto de 2019) com as turmas, sendo que eles foram a peça de teatro no final do mês de abril.

8 Grupo de estudos sobre ensino de Ciências sociais se refere a um grupo de pesquisa e extensão coordenado pela professora Grazielle Schweig na Faculdade de Educação da UFMG.

9 Disciplina lecionada por Ludmila Mendonça Lopes Ribeiro, professora adjunta do Departamento de Sociologia (DSO) e pesquisadora do Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP), ambos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

10 Junção das palavras ensino e pesquisa na escrita deste artigo como forma de entender práticas de ensino e pesquisa como coisas mais aproximadas e menos dicotômicas.

conteúdo bibliográfico e de discussão pela matéria disponibilizada no primeiro semestre de 2019 pelo departamento de Sociologia da UFMG, denominada "Sociologia das prisões"⁹.

3.2 MÉTODO DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE: CARTOGRAFIA SOCIAL

No âmbito dos métodos, é essencial abordar o principal caminho de experimentação utilizado: A cartografia proposta por Deleuze e Guattari (DELEUZE & GUATTARI, 1997), prática de ensino que se transpõe em uma prática de pesquisa. Assim, ao ver as motivações para essa composição escrita, percebemos que ambas as coisas não se separam. Esse método é tomado como uma forma diferente de investigação em relação aos diários de campo e à etnografia, como propõe Luciano Bedin (BEDIN, 2014). Porém, não exclui a importância das outras ferramentas utilizadas na realização deste trabalho e que também servirão para as relações a serem criadas a partir do encontro dos diários de campo sobre as aulas e essa nova escrita.

A prática cartográfica veio antes do contato com os autores que a criaram. Não é pretendido lançar um tom de pretensiosidade ao dizer que a prática realizada foi pensada como cartográfica após a realização das atividades, mas de algo que não conhecido por meio de teorias foi possível entendê-la por meio da prática. Esse adendo é realizado como forma de melhor entender o que esses autores propuseram por cartografia e de como (re)pensar essa prática de "ensinôpesquisa"¹⁰, construída com os estudantes, faz sentido em relação ao método proposto. Segundo a análise de Bedin sobre o método cartográfico, temos "uma outra forma de pesquisar" que coloca o enfoque primeiro nos caminhos, nos "entres" e não nos objetivos. Desse modo, ela não serve unicamente como um modo de analisar aquilo que se cartografa, mas também um modo de ação sobre o mundo, ou melhor, a matéria a ser cartografada e transformação dela em algo novo. Por esse motivo, o autor caracteriza essa experiência como inventiva, já que temos a criação de novos mundos (BEDIN, 2014).

Conseqüentemente, não se sabe e nem se preocupa com a finalidade, mas sim com o processo, pois ao realizá-lo não se sabe previamente o que se encontrará e no que esses encontros acarretarão (BEDIN, 2014), do mesmo modo em que não se poderia prever a escrita de um artigo logo quando a orientadora do projeto VOOS do PROEMJA conseguiu os ingressos para a peça de teatro, ou quando foi decidida a realização das aulas sobre o tema a partir da atividade na quadra. Escrever sobre realizar uma prática cartográfica sem saber o que ela é passa a fazer sentido, visto que o conhecer e o fazer se tornam intrínsecos. Isto é, se apenas fossem lidos esses autores, talvez não fosse possível um entendimento claro sobre o que era escrito por eles, ou pelo menos, forma de dar um significado ao escrito por eles na minha prática de ensino que foi realizada.

Entretanto, não se preocupar com a finalidade, mas sim com os procedimentos não se faz como único condicionamento necessário ao exercício cartográfico. Como já colocado anteriormente, esse saber é construído a partir dos encontros. Não obstante, esses autores saem do comum significado

dessa palavra. Colocam-na como o encontro entre coisas. Fazem isso ao caracterizar esse encontro como "solidão povoada", pois, ao mesmo tempo em que os afetamentos do campo nos atingem de maneira singular, se dão através de uma relação de duas coisas, o eu e o outro, com a possibilidade de criação de um terceiro corpo, ou de novas "dobras". Seu caráter inventivo emerge novamente. Surgem novas dobras que caracterizam como multiplicador o encontro, porque afetam o campo à medida que se insere nele e geram novas questões, acarretamentos e até mesmo novos corpos que surgem a partir da composição que se dispõem o cartógrafo (BEDIN, 2014). Ao falar desse encontro, os autores sugerem uma prática suja, ou seja, na qual se faz necessária a mistura. O corpo do cartógrafo é colocado no acontecimento, como o do docente, ao se pensar em uma prática cartográfica de ensino; relações, educador-cartógrafo, comparáveis ao movimento.

As inseguranças sentidas pelo professor ao longo da disposição das aulas parecem ser reflexos dessa posição de docente que inicia a cartografia. Não saber os resultados limita se a preocupação se direciona aos fins e não ao meio. Portanto, quando a aula flui, a preocupação se esvai e as novas composições do campo ocorrem. Temos o método cartográfico como aquele que retira os agentes do lugar, questiona o que é relevante e coloca esses atores em movimentação. Movimentação suja como colocada anteriormente e que se faz necessária a mistura no campo. Contudo, quando se insere no campo, o que é relevante para essa prática? Ora, se estamos pensando nos processos e nas relações, a relevância não é dada por um sentido de essência visto que, como o relato, a cartografia não dá conta da totalidade, e nem pretende fazer isso, pois é deixada de lado a tarefa de buscar uma fotografia final, uma imagem daquilo que foi produzido, se preocupando com as coisas que entram em contato por meio desse encontro (BEDIN, 2014).

Nesse modo de experimentar o campo, o cartógrafo necessariamente está em constante movimentação junto às outras coisas, o que é fundamental à construção do campo em suas dimensões inventivas e manipuladas. Isso ocorre porque se tem um caminho como enfoque e o cartógrafo faz isso passo a passo, criando sentidos, alterando os existentes a partir do encontro com o outro (BEDIN, 2014). Toda essa questão cartográfica diz sobre algo que se baseia na movimentação e nos "entres". Portanto, as relações se dispõem e se criam como aglutinadoras de ambas as coisas que se encontram. Entretanto, para ser possível criar essas relações, há de se estar atento aos corpos, escutá-los e, a partir daí, entender aquilo que está sendo colocado; assim dizendo, o corpo como forma de erupção e sensibilidade dessas relações. Por isso, pensar o "entre" do teatro com as aulas de Ciências Sociais ganha legitimidade, já que ambos se relacionam por meio do corpo.

Do corpo colocado pelas alunas na peça, dos corpos que se dispuseram a estar ali criando, recriando, e manipulando sentidos e o próprio campo cartográfico, temos a construção de um coletivo que se dispõe e que se concretiza na quadra verde dentro do espaço de 4x2m. Por fim, o método cartográfico ajuda em dois sentidos que não necessariamente se dão separados: o primeiro, em realizar a prática; e o

segundo, em repensá-la a partir de si mesma. Como exemplificação, temos aquilo que foi sentido no encontro de saber selecionar o que foi importante e deveria ser anotado nos diários de campo ou pelo simples questionamento: por onde começar este artigo? As respostas para esses questionamentos se encontram naquilo que afeta os atores durante o encontro das diversas subjetividades que se deram neste espaço simbólico de uma cela prisional, quer dizer, daquilo que gera relevância no sentir, com ambas as dimensões, a do fazer e a do analisar, intrínsecas.

Essas ideias “não vêm da cabeça, mas daquilo que encontramos e nos faz questionar” (BEDIN, 2014). O caráter inventivo do método é lembrado constantemente. Dessa forma, os encontros não são só visivelmente associados à figura do docente, mas também dos discentes, que borbulham com seus questionamentos nos encontros realizados em aula. Nota-se como esse caráter cartográfico começa a ser praticado por esses discentes em algumas de suas dimensões, o que nos remete à discussão feita por Rubem Alves em seu livro “A Filosofia da Ciência” no qual questiona a capacidade de fazer perguntas centrada na imagem do educador(a) e, a partir desse questionamento, aciona o estudante também como capaz (ALVES, 2000).

Não se pretende colocar esse método cartográfico como uma completude a ser alcançada, mas algo a ser pensado e repensado a partir da prática e utilizado em sua potencialidade, nos procedimentos aos quais são pertinentes. Em vista disso, entende-se os educandos também como participantes desse encontro e, possivelmente, passíveis de realização de um método cartográfico de ensino, por meio da sensibilização do corpo que este causa e pelos afetamentos que sentem; ou seja, exercem papel de cartógrafos. Falta, talvez, um assentamento para este estar atento ou para como os questionamentos estão sendo realizados, mas que possam ser aperfeiçoados, do mesmo modo que eles colaboram para a realização das práticas as quais os agentes se propuseram a pensar junto. Ou melhor, ambos os lados (docente-discente), em constante formação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguida de uma discussão metodológica de composição deste trabalho, da prática de ensino e pesquisa, parto para a discussão proposta nos objetivos, não como forma de separação prática, mas para melhor entendimento dos tópicos abordados, sendo estes: a potência do uso do corpo no ensino de Ciências Sociais, importância do teatro na formação humana/pedagógica de discentes e de docentes e o impacto da inserção do teatro na capacidade inventiva das aulas e da aprendizagem do educando-educador(a).

4.1 POTÊNCIA DO CORPO NO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Para tratar desse tópico, é preciso entender como foi colocado o corpo na disposição das atividades realizadas e nessa prática de análise. Dessa forma, o raciocínio deste tópico tem seu início por meio da frase “um corpo se define pelos afectos de que é capaz” (DELEUZE, 1997, p.47) que sintetiza as questões sobre os afectos e afectões da teoria

de Deleuze e fazem parte dessa potencialidade do uso do corpo no ensino e aprendizagem de ciências sociais. Potencialidades que emergem a partir da sensibilização, desse “repensar” a si mesmo e, conseqüentemente, esse corpo.

Entretanto, antes de serem feitas as devidas diferenciações entre os termos, retornar a um relato de diário de campo que se deu nas aulas seguintes à realizada na quadra ganha relevância.

Trecho 1: “Os 8m² ficam apertados e os corpos se encontram desde a esbarrada de cotovelo, aos apoios que foram realizados como forma de buscar uma posição de maior conforto entre os corpos. Por que falar que aprisionamento pode gerar, ao invés de um corpo produtivo, como colocado por Foucault¹¹, um corpo apático devido às condições a que esses indivíduos são submetidos, que retiram seu caráter de humano como faz muita das vezes o sistema carcerário brasileiro? O entendimento de que aquela situação possa acarretar más conseqüências a esses indivíduos me parece ser compartilhado pelos comentários como “realmente, não é fácil ficar com esse tanto de gente no mesmo lugar” ou a brincadeira feita anteriormente em que disseram que se matariam. Os corpos já me pareciam sensibilizados. “Parecer” que está ligado não só a observação do outro, mas também pela aflição e tensão que no meu próprio corpo já não mais sentia. A preocupação com o “dar certo”/ “dar errado” da aula passou.”

Trecho 2 - diálogo com uma aluna: “Ao final de uma aula sobre a questões relacionadas ao sofrimento gerado pelo aprisionamento e uso de argumentos que perpassam o conjunto argumentativo do abolicionismo penal¹², uma das alunas relata tentar pensar que bandido não merece morrer, de que viu a peça, que entende os casos de abusos dentro desses ambientes, mas que é muito difícil para ela acreditar nesses argumentos por que, no fundo no fundo, ela acha que eles têm que morrer quando vê alguma notícia em televisão sobre brutalidades. Tento acalmá-la dizendo que as coisas são assim, que a gente fica sensibilizado e que temos que ir repensando aos poucos. A sociologia pode nos ajudar a realizar esse papel de questionamentos e escolhas de posição perante esses casos e que ela está fazendo isso. Ela insiste que vai continuar pensando e que um dia talvez ela consiga pensar diferente. Esse caso marca um pouco da dificuldade em ser sensibilizado mesmo quando já realizada atividades que usam o corpo, entretanto vemos uma dualidade em seus posicionamentos, a partir desse repensar.”

Portanto, a partir desses relatos, é possível iniciar uma reflexão sobre o que é ser afectado e o que é ser afetado - diferenciação feita entre afectão e afeto - (YONEZAWA, 2015). O debate é importante, pois tratar sobre encontros e sobre a construção do conhecimento torna-se pertinente para entender a relação entre o conhecimento dos corpos entre si, entre a aprendizagem e o conhecimento produzidos

11 Coloco a frase seguinte como exemplificação do pensamento que se pretendia passar em aula “[...] em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 1987, p. 195).

12 O abolicionismo penal pode ser caracterizado como um movimento de caráter heterogêneo surgido nos anos 60 e 70 do século passado. e tem como fundamento a crítica radical à criminalização de condutas engendradas pelo sistema de política criminal (BATISTA, 2011).

a partir do encontro. Pensando-se na lógica cartográfica deleuziana, podemos trazer esses corpos e seus desdobramentos como enfoque. Por afecção se entende “a assinatura de um corpo sobre o outro” (DELEUZE, 1997, p. 156) a partir do encontro. Isto é, esse termo se liga à dimensão corporal como “partícula compartilhada dos corpos”, mas não o corpo em si afectado ou afectante (DELEUZE, 2002, p. 83 apud YONEZAWA, 2015).

Há de se ressaltar um conhecimento incompleto do outro devido a essa dimensão de conhecer a marca que esse corpo deixou, sem que o defina enquanto essência. Dessa forma, é possível perceber a importância dos encontros, pois só a partir deles essa afecção e o próprio ato de começar a conhecer o outro acontecem. Porém, a afecção não se dá como única. Temos o afeto como uma “variação em nós, relativa a uma realidade, é uma variação que compreende o aumento ou a diminuição da capacidade de agir e da força de existir” (YONEZAWA, 2015 p. 188). Devido a essa variação positiva ou negativa, temos afetos ditos como alegres e afetos tristes. Em um primeiro momento, esta diferenciação pode parecer complexa. Contudo, para que seja possível entender os encontros na quadra verde, é importante retroceder passo a passo como o método cartográfico ensina, melhor dizendo, entender esses conceitos a partir da prática proposta.

Os sujeitos se dispõem no ambiente e os diálogos, as falas, os encontros, os processos que ali se dão, constituem uma realidade. Diálogos, falas e encontros ocorrem pelo seu caráter relacional, entre dois ou mais corpos/objetos. No caso, os atores se relacionam mutuamente e geram encontros. A partir desses encontros, esses corpos agem sobre os outros e deixam “assinaturas” que são consequências deles e não ocorreriam entre corpos e objetos específicos daquele momento se o evento se desse em outro espaço-tempo com corpos distintos.

As ações continuam marcando os sujeitos. Desse modo, a realidade latente passa a se afirmar não só como afecções, mas também como afetos. Se afeto, como colocado por Yonezawa a partir de uma leitura de Deleuze, é “uma variação em nós relativa a uma realidade”, temos a concretização desse afeto no momento em que essa quantidade de realidade construída se afirma no espírito como força de existir. Força esta que diz respeito a estar nesse encontro e realizar afectos pois “um corpo se define pelos afectos de que é capaz”. (DELEUZE, 1997, p. 47 apud YONEZAWA; 2015, p. 187). Desse modo, se ocorrer uma construção positiva da ação, em outras palavras, maior capacidade de agir e gerar afecções; ela se dará como alegre. Diferentemente, se temos a transição de uma maior capacidade de agir para uma menor, temos um afeto de tristeza.

Retomando os cadernos de campo, ao final da aula os educandos pedem para que ela continue, já que o debate não havia sido finalizado. Naquele momento, a partir do encontro, os atores aumentaram sua capacidade de agir. Capacidade permitida pelas modificações e demarcação geradas por encontro dos corpos (nesta experiência por meio de perguntas, debates, discussões e relatos). Em função disso, houve um aumento de ação que gerou afetos alegres naquele momento. A capacidade inventiva e de aprendizagem de todos ali estava em movimento

crescente e por isso dá vontade de continuar a aula; não omitindo o fato de que a próxima aula era a de matemática, disciplina cuja maioria dos educandos não gostava.

Outro indício é a perda do sentimento de aflição sentida pelo professor em formação no início da aula, isto significa que o bloqueio se retira e é possível uma maior capacidade de agir. O gerador de uma menor capacidade de ação desaparece e aos agentes é permitida a construção de novos mundos e atuação sob esse campo cartográfico do qual permitiram ser afetados e sofrer afecções. Os corpos se encontram, não só pela discussão, mas também pelo toque, pelas marcações simbólicas e sensíveis que são geradas. Isso condiciona reflexões que transpassaram o espaço dessa primeira aula como no questionamento que a segunda aluna insiste em realizar sobre o desejo ou não de morte desses “bandidos”.

4.2 A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NA FORMAÇÃO HUMANA/PEDAGÓGICA DOS EDUCANDOS E DOS PROFESSORES

A EJA e a ida ao teatro cumprem uma função social de inserção desses estudantes em mundo que não foi acessado por outras vias de forma significativa como mobilizado nas duas turmas quando questionadas sobre a importância dos projetos — tanto em relação ao espaço escolar quanto o de acesso a formas de culturas que são legitimadas. Sem embargo, a inclusão pela inclusão não parece ser suficiente quando há a existência de outros possíveis desdobramentos. Logo, pensar na prática de sala de aula como continuação da reflexão proposta pela sensibilização do teatro se faz como um objetivo deste escrito, já que os sentidos da importância também são criados pelo ambiente possibilitador dessa experiência: a escola.

Essa associação entre escola e teatro direciona a discussão aos debates do que é possível vivenciar com os estudantes às potencialidades dessas junções que deixam de lado dicotomias e diferenciações de áreas, mas as tomam como complementares. Esse agrupamento é considerado valioso para a construção desse ensino de Ciências Sociais potencializador, não de fechamentos conclusivos, mas de surgimento de novas questões e desdobramentos, não só para um conhecimento legitimado na escola, mas um conhecimento que faça parte e se adeque a esse plano de vida que a educação pode significar para esses estudantes.

Como é possível constatar, não houve apenas uma formação dos educandos, mas também do professor ao qual foram propiciadas vivências juntos. Desse modo, é possibilitada ao professor a realização de processos com as turmas que constituirão parte de práticas docentes de “ensinôpesquisa” em outros momentos da vida desse professor em constante formação, aumentando um repertório de experiências e de práticas.

4.3 IMPACTO DA INSERÇÃO DO TEATRO NA CAPACIDADE INVENTIVA DAS AULAS E DA APRENDIZAGEM DISCENTE-DOCENTE

O teatro surge como uma abertura de entender o corpo como campo de atuação da sociologia. Cam-

po de possibilidade de sensibilizar os educandos a deixá-los menos resistentes a assuntos que geram embates com verdades já construídas ao longo de suas vidas. Não é tomada a concordância como a aceitação de uma verdade do professor, mas a simples capacidade de gerar novas perguntas, de não dar aquilo que os educandos já conhecem como fixo e definidor de uma realidade, para que a partir daí eles possam repensar suas próprias verdades, seus próprios tabus. Falar em educação de jovens e adultos é lidar com corpos consolidados, que se reparam e se formam constantemente como indicados pelos relatos propostos.

Reinvenção que permite a eles novas vivências por meio da prática, que os ajuda na hora de debater sobre as questões de aprisionamento ou outros assuntos polêmicos que, a princípio, causaram recuos e discordâncias abruptas. Às vezes, foi necessário, em sala, realizar um afastamento do assunto para criar legitimidade e trazer a ideia da Sociologia e das Ciências Sociais como ciências reflexivas, que se legitimam por meio de dados e estudos científicos e não como meras opiniões. Todavia, como dito, a realidade dos dados não chegam a competir com a construção de uma vivência como colocada no trecho do diário de campo:

Trecho 3: *"Alguns argumentos deles, por mais que eu discorde, não consigo mobilizar formas e argumentos contrários rapidamente. A construção desse debate vai sendo feita par a par e eu gosto disso pois tenho que me esforçar ao pensar minhas aulas. Dados parecem distantes quando a realidade se dá na vizinhança, na família, no amigo do amigo do primo de fulana de tal. Não é só chegar com uma argumentação mais ou menos que "vai colar". Por isso, os dados colocados nas próximas aulas vão ser muito importantes para legitimar os meus argumentos e minhas falas, mas não a apresentação dos dados pelos dados, mas acompanhado de uma discussão de como é feita a construção deles e o que representam."*

Sendo assim, a partir desse saber do corpo como parte de construção da aula e também do

saber coletivo, conferimos ao teatro papel de co-laborador para que esses corpos fossem colocados como eixo principal de aprendizagem. Além disso, de tomá-lo como causador de afetos e afecções e, conseqüentemente, influentes nesse método de ensino e pesquisa alargando conhecimentos, de ambas as partes, por meio desses diversos encontros (DELEUZE, 1997).

5. CONCLUSÕES: O CAMINHAR E O CAMINHO COMO PROCESSOS INACABADOS

Reforço nas conclusões a importância da atenção aos meios e "entres" do trabalho que se deram em diversos âmbitos: em sala, no teatro, com os discentes, do docente consigo mesmo, do repensar a prática e a escrita; e não dos fins. Posto isto, foi importante dar um nome ao tópico conclusão, por ser entendido como apenas o início dos desagüamentos desses processos que se deram ao longo do conjunto de aulas referidas nesse texto. Em outras palavras, conclusões, como um espaço não delimitado de resultados, mas de identificação de potencialidades que o artigo em questão possibilita; u seja, conseqüência da análise de vivências que permitem melhor entendimento de como a construção do campo, do artigo e daquilo que deles emergiram e ainda podem emergir. Decorrências para prática de aprendizado, de ensino do docente-discente, por meio da inserção desses sujeitos na participação da peça de teatro Banho de Sol.

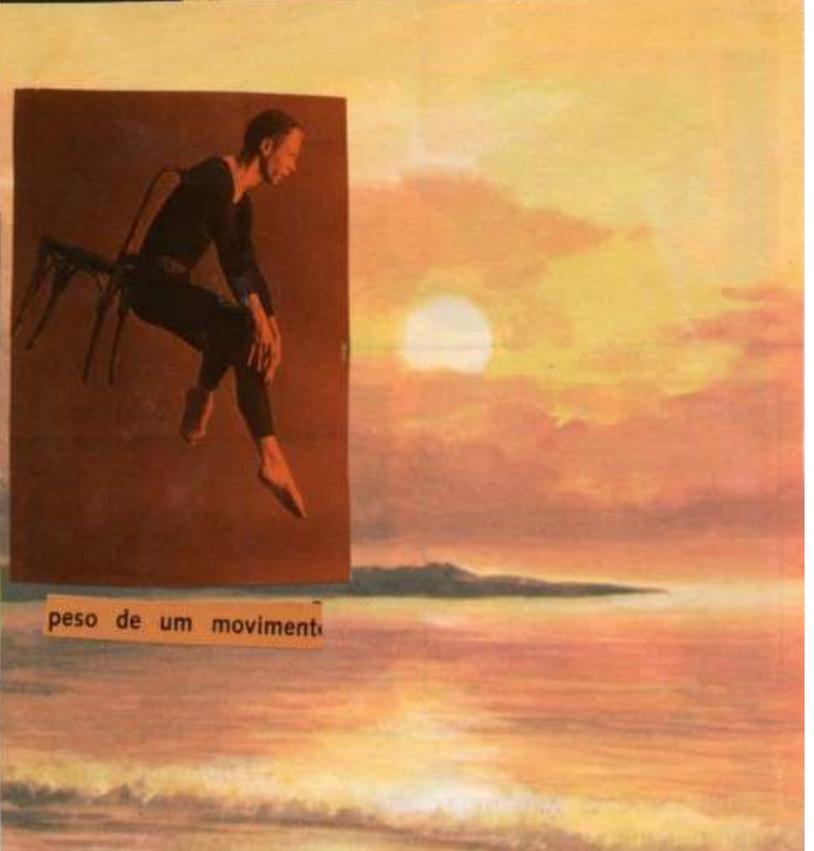
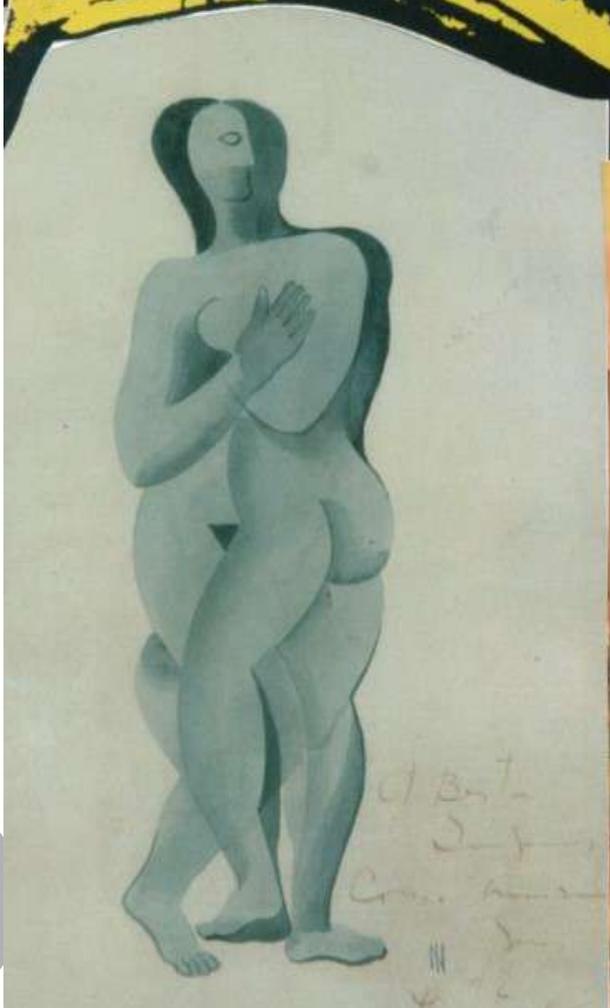
É percebida a grande importância do uso do corpo na sensibilização dos educandos ao debate entendendo esse corpo de formas diversas. Desde o toque que se faz até os questionamentos gerados a partir dos encontros em sala de aula causam um repensar de si mesmos. O teatro e as atividades em quadra permitiram o desdobramento das aulas sobre um tema polêmico de forma aberta ao trabalho do uso do corpo em uma aula que provavelmente não se esperaria. O uso do teatro e da quadra coloca esse corpo no centro do processo educativo e valoriza a participação a partir das coisas que emergem dos encontros, dos contatos e não do mero trabalho de conceitos que muitas vezes continuam em posições abstratas e sem funções que podem ser associadas a vivências e práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. (2000). *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. 2ª. edição, São Paulo, Loyola, Cap 1 e 2.
- BATISTA, Vera Malaguti. (2011). *Introdução crítica à criminologia brasileira*. Rio de Janeiro, Revan.
- BEDIN, Luciano. (2014). "Cartografia: uma outra forma de pesquisar". *Revista Digital do LAV*, 7, 2: 66-77. ISSN 1983-7348 <http://dx.doi.org/10.5902/1983734815111>.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil Platôs. (1997). *Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 4, São Paulo, Editora 34.
- FOUCAULT, Michel. (1987). F86v. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 288p.
- KASTRUP, V. (1999). *A invenção de si e do mundo - uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, Papirus.
- SCHWEIG, Grazielle R. (2015). *Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia*. Porto Alegre. (.)
- SEGATA, Jean; LATOUR, Bruno. (2012). "Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede". *Ilha Revista de Antropologia*, 14,1.
- YONEZAWA, F. H. (2015). "Só a alegria produz conhecimento: corpo, afeto e aprendizagem ética na leitura deleuzeana de Spinoza". *Educação* (Rio Claro Online), 25: 186. <https://doi.org/10.18675/1981-8106>.



na síntese, nas interdisciplinas.
ciplinarmente tem que saber



peso de um movimento

DESLOCANDO VOZES E OUVIDOS: CRIANDO E EXPERIMENTANDO UM PODCAST COMO RECURSO DIDÁTICO

Resumo: O texto trata da produção e do uso de podcasts como recurso didático e de divulgação científica da Antropologia. A partir do relato pessoal de produzir um episódio de podcast e discuti-lo em sala de aula, apresento reflexões sobre as vantagens e desafios da utilização dessa mídia para fins pedagógicos. Argumento que os podcasts possibilitam uma descentralização da emissão e recepção de informações e exigem um tipo particular de atenção ao ativar a escuta. Podcasts são uma mídia potencialmente acessível de produzir e consumir, o que permite novos agentes falando e ouvindo sobre ciência e Antropologia.

Abstract: *The text treats the production and the use of podcasts as a didactic resource and scientific divulgation of Anthropology. From the personal report of producing a podcast episode and discussing it in the classroom, I present reflections on the advantages and challenges of using this media for pedagogical purposes. I argue that podcasts enable a decentralization of the emission and reception of information and require a particular type of attention when activating listening. Podcasts are a potentially accessible medium to produce and consume, which allows new agents to speak and hear about science and Anthropology.*

1. INTRODUÇÃO¹

Podcasts podem ser definidos como programas de áudio transmitidos via internet. Por mais que essa mídia apresente semelhanças com o rádio, a principal diferença se encontra em sua forma particular de difusão dos programas. Ao contrário do rádio, os arquivos de podcast não são emitidos em tempo real, já estando prontos antes de serem disponibilizados. Essa forma de transmissão dos podcasts é chamada *podcasting*, definido como “um processo midiático que emerge a partir da publicação de arquivos de áudio na internet” (PRIMO, 2005, p. 1). Esse processo surgiu em 2004, depois que Adam Curry, ex-VJ da MTV, desenvolveu uma forma de transferir seus programas de áudio para o agregador iTunes, da Apple (MEDEIROS, 2005). Desde então, milhares de podcasts surgiram ao redor do mundo, com diferentes formatos e conteúdos, para fins que vão do entretenimento até a divulgação científica. Nesse cenário surge o Mundaréu, um podcast de Antropologia, produzido em parceria pela Universidade de Brasília e pela Unicamp². O Mundaréu nasce em 2019, com o objetivo de divulgar e traduzir a Antropologia para um público mais amplo e diverso, utilizando um formato que busca reencontrar as relações de uma pesquisa de campo na antropologia, a partir do diálogo entre a antropóloga e sua interlocutora de pesquisa.

Na mesma semana que a OMS anunciou a pandemia do coronavírus, fui selecionado para participar da equipe do Mundaréu. Mais especificamente, fui selecionado para compor a equipe do projeto “O que faz a Antropologia? Desenvolvimento e estruturação de um podcast como um recurso digital de apoio ao ensino e à aprendizagem”, realizado com o apoio do Centro de Educação à Distância da UnB³. O projeto tinha como objetivo experimentar o Mundaréu como um material didático para ser utilizado em sala de aula, e, para isso, várias professoras foram convidadas para participar do experimento. Nós, da equipe, deveríamos preparar, conduzir e/ou acompanhar a aula, para analisar as vantagens, dificuldades, benefícios, desafios e potencialidades deste material, até então, um tanto alternativo.

Entretanto, a pandemia parou o mundo e, com ele, também o nosso projeto. O primeiro semestre de 2020 na UnB foi suspenso e, depois de alguns meses, sem saber quando e como as aulas iriam

voltar, resolvemos nos encontrar (virtualmente, claro) e pensar em alguma coisa para fazer dentro do projeto. Nesse encontro, a professora Soraya Fleischer, professora do DAN/UnB, coordenadora do projeto e uma das produtoras do Mundaréu, sugeriu que, enquanto esperávamos as coisas voltarem ao normal, poderíamos fazer algo diferente, uma espécie de aventura. Ela sugeriu que cada membro da equipe, formada naquele momento por sete estudantes da UnB, produzisse um episódio de podcast próprio, para criar uma série que depois chamaríamos de Mundo na Sala de Aula (Munsa). A ideia chegou na equipe do Mundaréu de Campinas, onde uma estudante da Unicamp também produziu um episódio.

A série Munsa tinha como objetivo revisitar os materiais brutos que ficaram de fora da primeira temporada do Mundaréu. Isso porque, para produzir um episódio de 40 minutos do Mundaréu, são gravados, em média, 300 minutos de áudio. Essas gravações são o resultado das conversas preparatórias, geralmente realizadas por chamadas telefônicas entre as entrevistadas e entrevistadoras, além da entrevista final dentro do estúdio. Os 300 minutos de material bruto são editados e apenas 30 a 40 minutos são aproveitados para compor a versão final do episódio que vai ao ar; ou seja, a maior parte do material gerado na produção do Mundaréu não é utilizada, ficando de fora muitas conversas, histórias, “erros” de gravação e risadas.

Assim, os estudantes da equipe do Mundaréu ficaram responsáveis por criar um episódio cada, a partir das gravações brutas dos oito episódios da primeira temporada do podcast. Cada membro da equipe escutou os quase 2400 minutos de material em áudio, escolheu um tema, preparou o roteiro, gravou, editou e finalizou um episódio de podcast. A série se tornou um material didático, feita por estudantes para estudantes, com temas relevantes para o ensino da Antropologia, mas com uma linguagem mais próxima do público pretendido.

A Munsa foi lançada em agosto de 2020, com um episódio novo por semana. Nesse mesmo mês, as aulas da UnB foram retomadas de maneira remota. Com isso, o projeto inicial, de usar o Mundaréu em sala de aula, pôde ser iniciado, mas dessa vez com o adicional de que a série, produzida por nós, estudantes, também se tornou uma possibili-

Arthur Ulhôa Kurle
Graduando em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB).

Contato:

<arthur.ulhoa1998@gmail.com>; Currículoattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K2564724J7>

Palavras-chave:

Podcasts; Ensino; Antropologia; Divulgação científica; Descentralização da informação.

Keywords:

Podcasts; Teaching; Anthropology; Scientific divulgation; Decentralization of information.

1 Agradeço a professora Soraya Fleischer e a toda equipe do Mundaréu por todo trabalho, parceria e solidariedade na construção desse projeto.

2 Site do Mundaréu: <<https://mundareu.labjor.unicamp.br/>>.

3 O edital que contemplou o projeto faz parte do Programa Aprendizagem para o 3º Milênio (A3M), que tem por objetivo desenvolver ações educacionais inovadoras. Link do A3M: <<https://www.a3m.cead.unb.br/>>.

dade para se transformar em um material didático.

Ao todo foram 15 professoras que aceitaram o convite para participar do experimento, disponibilizando uma aula cada para utilizar e avaliar o uso de podcasts como recurso didático. As disciplinas eram dos cursos de Ciências Sociais, Saúde e Educação, mas todas abordando conteúdos de Antropologia. A equipe do projeto ficou responsável por preparar as aulas, produzir materiais complementares (como exercícios de avaliação e roteiros de audição), conduzir as aulas síncronas e avaliar os resultados. Em cada aula, os podcasts foram utilizados de uma maneira específica, atendendo às demandas da professora e do programa da disciplina. Entretanto, na maioria dos casos, os episódios foram escutados de antemão pelas alunas e discutidos em sala, sendo realizado um exercício de avaliação individual depois de cada aula. Das 15 aulas do experimento, 9 utilizaram episódios da série Munsas como recurso didático.

O objetivo desse texto é refletir sobre as duas experiências, produzir um episódio de podcast e usá-lo como material didático. Para isso, vou contar em primeira pessoa como foi para mim, estudante de graduação de Antropologia pela UnB e membro da equipe do Mundaréu, alguém que nunca fez nada parecido, produzir um episódio da série Munsas. Em seguida, vou falar sobre a experiência de conduzir uma aula utilizando esse mesmo episódio como recurso didático, trazendo os retornos das estudantes e da professora que participaram do experimento; argumento que esses dois processos promoveram diferentes deslocamentos. O primeiro é o deslocamento de quem fala sobre a ciência, dando voz a novos agentes como estudantes e interlocutores de pesquisa. O segundo deslocamento é da atenção de quem escuta um podcast, ativando a audição e exigindo um tipo particular de concentração. O terceiro deslocamento é o deslocamento do público consumidor da ciência, que se amplia atingindo novos receptores. Esses deslocamentos trazem possibilidades e desafios para a utilização de podcasts como um recurso didático e também para a divulgação científica.

2. PRODUÇÃO

Uma parte dos materiais em áudio que não entraram nos episódios finais da primeira temporada do Mundaréu é o que costumamos denominar de “erros” de gravação. Nessa categoria se encaixam os problemas técnicos, barulhos externos, gaguejadas, palavras enroladas, pigarros, piadas, risadas, confusões e outros acidentes que ocorreram durante as gravações do podcast. Além dos “erros” da própria gravação, alguns relatos das pesquisadoras entrevistadas pelo Mundaréu contam sobre as adversidades que podem ocorrer em uma pesquisa de campo. Esses são os acidentes, obstáculos e imprevistos que as antropólogas enfrentam durante a prática antropológica. Alguns exemplos das adversidades em campo que surgiram nas gravações são: interlocutores de pesquisa adoecendo; roteiros de perguntas e questionários confusos; e alterações radicais nos planejamentos de pesquisa.

Foi nesse material que surgiu o tema para o meu episódio. Notando o paralelo entre as conversas so-

bre os “erros” de uma pesquisa de campo e os “erros” de gravação do Mundaréu, foi possível elaborar uma discussão sobre como a Antropologia lida com suas próprias adversidades. Dessa forma, o episódio iria abordar assuntos importantes como metodologia de pesquisa, ética em pesquisa, adversidades e relações de gênero com o humor do que eu chamei de “áudiocassetadas”.

Escolhido o tema do episódio, o passo seguinte para a produção do podcast foi realizar uma pesquisa sobre os materiais. Escutei os 2400 minutos de áudios não editados, selecionando e transcrevendo todas as partes que se encaixam com o tema. Depois, categorizei essas partes em cinco subtemas (problemas técnicos, gaguejadas, pigarros, indecisões, piadas). Com o material selecionado e categorizado, comecei a elaborar o roteiro do episódio.

Nessa etapa do processo, toda feita em um documento escrito, dividi o episódio em dois blocos. O primeiro reservado para as “áudiocassetadas” e o segundo para as adversidades de uma pesquisa de campo. Para o primeiro bloco, organizei as categorias dos “erros” de gravação em uma ordem, tentando seguir a lógica de produção do podcast. Em outras palavras, tentei mostrar um pouco do processo de produção do Mundaréu a partir dos acidentes que ocorrem nos bastidores. Assim, iniciei com as conversas prévias, depois com os ajustes dos equipamentos em estúdio, até chegar nas dificuldades de encerrar as gravações a tempo dentro do estúdio. Para o segundo bloco, separei as falas de duas pesquisadoras que haviam sido convidadas para serem entrevistadas pelo Mundaréu falando sobre as adversidades enfrentadas em suas pesquisas de campo. Com as partes organizadas, escrevi as minhas falas de locução do episódio, conectando as partes entre si.

Com o roteiro escrito, a próxima etapa foi gravar as falas da locução do episódio. Na série Munsas fizemos a locução em duplas, e quem se juntou a mim neste episódio foi a colega de equipe Melissa Bevilaqua. Devido à pandemia do coronavírus, cada um gravou sua parte em casa, pelo próprio celular. Nesse momento, aprendemos várias técnicas caseiras para melhorar a qualidade da gravação, como gravar dentro do armário, dentro de uma cabana de cobertores, colocar o celular dentro de uma meia e esperar até de madrugada para gravar. No meu caso, esperei uma hora mais silenciosa e gravei dentro de um armário.

Chegou a hora de ir para o programa de edição. Esse é o momento para sair do planejamento escrito e trabalhar com os áudios. A edição é um processo muito minucioso, que requer muita atenção e delicadeza. O primeiro passo é cortar os áudios selecionados. O corte precisa ser feito com cuidado, para que não seja “seco”, ou seja, para que o áudio não se inicie ou termine de uma forma brusca. Depois, os áudios cortados são movidos e colados seguindo as orientações do roteiro, construindo as sequências.

A edição é também o momento de colocar a trilha sonora e os efeitos de áudio do episódio. Criar uma ambientação que combine com o conteúdo e formato do podcast ajuda a envolver o ouvinte, mobilizando emoções e estimulando a imaginação. Optei por escolher uma música livre, sem direito au-

toral, para acompanhar o episódio⁴. Também escolhi um efeito de áudio disponível de forma gratuita na internet, usado para identificar as transições de áudio ao longo do episódio⁵.

Depois da edição, vem a revisão. Essa é a parte em que regravamos o que for necessário, excluímos o que não for necessário e lapidamos o material como um todo. Nessa etapa, tentamos colocar o episódio dentro do tempo estabelecido, que no caso da série Munsa ficou em 20 minutos para cada episódio. Esse momento é difícil, talvez um dos mais difíceis, porque é hora de fazer sacrifícios, escolher o que jogar fora e enxugar ao máximo o material. Mas é também a parte final, quando finalizamos o episódio.

A última etapa é a publicação e divulgação do episódio. Agora elaboramos um texto de apresentação, escolhemos uma imagem para ilustrar no site, anotamos as referências, créditos e agradecimentos. A publicação da série foi realizada no mesmo site do Mundaréu e está disponível nos mesmos tocadores que o podcast. A divulgação é feita pelas redes sociais, com imagens e textos elaborados pela responsável do marketing do Mundaréu. O episódio foi o segundo da série a ser lançado, com o título de “Áudiocassetadas: quando o “erro” vem entre aspas”⁶.

3. EXPERIMENTO

O segundo episódio da série Mundo na Sala de Aula, “Áudiocassetadas: quando o erro vem entre aspas”, foi utilizado em duas aulas do projeto CEAD: a primeira, na disciplina de “Pesquisa Social em Saúde” do curso de Saúde Coletiva; e a segunda, na disciplina “Métodos e Técnicas em Antropologia Social” para estudantes de Antropologia. Ambas as disciplinas eram obrigatórias em seus respectivos cursos e contaram, em média, com 25 estudantes matriculados. As aulas foram realizadas de maneira síncrona no modelo EAD, devido à pandemia do coronavírus. As aulas foram conduzidas por mim e outra colega da equipe do Mundaréu, com o acompanhamento da professora da disciplina. Nas duas aulas, o episódio foi escutado de antemão pelas estudantes, sendo relacionado com o conteúdo da disciplina nas discussões durante a aula. Nas duas aulas, também, a dupla responsável da equipe elaborou exercícios relacionados ao conteúdo. Depois das aulas, solicitamos às estudantes que preenchessem um formulário de avaliação da aula e do episódio escutado. Vamos focar na primeira aula em que realizamos o experimento, devido a maior quantidade de dados que conseguimos coletar.

Na disciplina “Pesquisa Social em Saúde”, por volta de 20 estudantes participaram da aula, sendo a maioria alunos do segundo semestre do curso de Saúde Coletiva. A aula foi conduzida pela dupla da equipe do Mundaréu, eu, graduando de Antropologia, e Rosânia do Nascimento, mestranda em Antropologia. O tema da aula era a produção de podcasts como ferramenta a ser utilizada na Saúde Coletiva como um instrumento de divulgação e comunicação. Foi sugerido às estudantes que escutassem o Episódio 2 juntamente com o Episódio 9⁷ antes da aula e realizar um exercício depois da aula. Este exercício foi elaborado pela dupla, a colega Rosânia e eu.

Sobre a experiência de conduzir uma aula síncro-

na, eu e Rosânia reconhecemos que foi um grande desafio. Dar uma aula síncrona, de maneira remota, e com um material didático um tanto “alternativo” foi uma experiência inusitada, o que gerou inseguranças para a dupla. No início da aula, a conexão da professora responsável pela turma caiu e ficamos sozinhos juntos com uma turma de desconhecidos que se escondiam atrás das câmeras desligadas. Entretanto, seguimos com o planejamento e, apesar dos obstáculos e das inseguranças, a aula fluiu bem e cumpriu seus objetivos.

A dupla avalia de modo muito positivo o experimento. A comunicação prévia e de preparação da aula, junto à professora da disciplina fluiu bem, a aula síncrona cumpriu seus objetivos, o exercício atendeu às demandas da professora e conseguimos estabelecer um bom contato com a turma. Ficamos muito satisfeitos com a experiência.

As estudantes que participaram da aula também avaliaram, de maneira geral, de forma positiva o experimento. Recebemos ao todo 17 avaliações das alunas, com respostas para cinco perguntas: de qual curso e semestre você é? Você tem o hábito de ouvir podcasts? Se já tinha utilizado algum podcast como material didático; o que achou dos episódios; e como os episódios te ajudaram a compreender o conteúdo da disciplina.

Todas as estudantes que responderam são do curso de Saúde Coletiva e, a maior parte, 13 alunas, são do segundo semestre do curso. As outras 4 alunas estão distribuídas em semestres mais avançados do curso. Além disso, 15 estudantes, quase a totalidade das participantes, não tinham o hábito de ouvir podcasts, também 15 estudantes nunca tinham utilizado essa ferramenta como um material didático. Dessa forma, podemos perceber o quanto foi novo para a turma escutar um podcast e usá-lo como material de estudo.

Sobre o que acharam do podcast, a maioria das estudantes avaliou de forma muito positiva o formato, a duração, a locução, a qualidade técnica e o conteúdo dos episódios. Entre essas avaliações, alguns comentários se repetiram e outros chamaram atenção. Várias respostas evidenciaram que a duração dos episódios, 20 minutos, não era nem curta nem longa, o que a impedia de ser uma audição maçante ou cansativa. Muitas também elogiaram a ambientação sonora dos episódios, o que permite um envolvimento maior com o conteúdo. Outro elogio recorrente foi sobre a linguagem mais informal, mais leve e horizontal, de estudante para estudante. Abaixo seguem alguns trechos selecionados das respostas das alunas:

“Adorei! Achei que seria muito tempo para ouvir, mas acabei me envolvendo na história e até queria escutar mais quando percebi que já tinha acabado. A discussão se torna mais simples, mais dinâmica e, assim, mais fácil de compreender, de se sentir em uma roda de conversa, livre, sem aquela pressão acadêmica sobre entender certo assunto através apenas de leituras.”

“Geralmente me adequo melhor em leituras, porém o podcast sempre foi algo que prendeu minha atenção mesmo eu estando

4 A música escolhida foi “Tango Bangó”, de E’s Jammy Jams. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=b67vaXYw-siY>>.

5 Link para o site dos efeitos sonoros: <<https://free-sound.org/>>.

6 Link para o episódio: <<https://mundareu.labjor.unicamp.br/2-mundo-na-sala-de-aula-audiocassetadas-quando-o-erro-vem-entre-as-pas/>>.

7 O episódio 9 da série Munsa foi o episódio de encerramento da série. Nele se discute o uso de podcasts como ferramenta de ensino e aprendizagem de Antropologia. Como o tema do episódio se conectava com o tema da aula, resolvemos utilizar junto com o episódio 2.

em outras atividades como lavar o banheiro de casa. Esse programa em específico tem trazido uma leveza para compreensão de aspectos principalmente do papel do antropólogo e como é desempenhado.”

“Os textos de forma geral, nos mostram apenas a carga teórica do conteúdo, o que às vezes pode ser de difícil absorção e compreensão. O podcast traz uma linguagem mais dinâmica e leve, é similar a ter um bom bate papo com um colega de classe. A linguagem utilizada é fácil, acessível e cativante, o que pode ser uma ótima opção para atingir vários públicos ao mesmo tempo, além de dar outras opções para os estudantes além dos textos formais.”

Essas respostas tocam em aspectos importantes quando pensamos em podcasts como recursos didáticos. Os podcasts apresentam uma linguagem mais acessível, leve e dinâmica, e a ambientação sonora mobiliza emoções e estimula a imaginação dos ouvintes. Outra característica é que um podcast não requer a exclusividade da atenção, ou seja, é possível escutar um podcast fazendo outras atividades, como dirigir um carro, andar de ônibus, ou fazer faxina doméstica, como no exemplo acima.

Entretanto, cinco respostas apresentaram o outro lado da utilização dos podcasts. Nesse contexto, três alunas avaliaram que a duração do episódio foi muito longa, o que prejudicou a concentração, como por exemplo na resposta abaixo:

“Não sou acostumada a ouvir podcasts, tenho muito problema de conseguir me concentrar a ouvir todo o conteúdo, mas gostei muito das informações disponibilizadas. Só acredito que a duração é muito longa e é ruim pra quem não consegue se concentrar por muito tempo.”

Além do apontamento sobre as dificuldades de concentração, uma estudante reclamou do volume muito alto das músicas e a outra evidenciou as dificuldades de acesso a esse material para quem não tem uma boa conexão de internet.

A professora responsável pela turma avaliou muito positivamente o experimento. Nas palavras dela, o exercício ficou “muito bom” e a atividade como um todo superou em muito suas expectativas, proporcionando um rico aprendizado sobre “podcasts, estilos, narrativas, etc.” Quando questionada se pretende continuar usando podcasts em sala de aula, ela escreveu em caixa alta, negrito e com dois pontos de exclamação: **SIM, CERTAMENTE!!**

4. DESLOCANDO

4.1 DESLOCANDO VOZES

A partir da experiência de produção de um episódio da série Munsá e de sua aplicação como recurso didático, é possível perceber certos movimentos particulares de deslocamento dos centros tradicionais de emissão e recepção de informações. O primeiro deslocamento trata da etapa da produção, que é facilitada por características próprias do processo de desenvolvimento de um podcast. Essas características tornam a produção dessa mídia

mais acessível e permite que novos agentes possam produzir conteúdos e disponibilizá-los para um público mais amplo. A série Munsá é exemplo desse movimento, na qual estudantes usaram sua própria voz para falar sobre suas vivências, experiências, interesses e aprendizados para outros estudantes, dentro de sala de aula.

Diferente das mídias tradicionais de comunicação de massa, como o rádio, um podcast não precisa de concessões ou autorizações legais para ser produzido, basta produzir o áudio e disponibilizá-lo online. Dessa forma, é possível caracterizar o podcast como uma mídia independente, de produção e transmissão livre. Desde que haja disponibilidade técnica, qualquer pessoa pode fazer um podcast (ASSIS, 2011). Primo (2005, p. 7) destaca essa qualidade ao afirmar que:

“Um podcast [...] pode ser produzido por uma única pessoa tendo como recurso apenas um microfone ou gravador digital, um computador conectado na Internet e algum servidor na rede para armazenamento de seus programas e do recurso RSS. Essa produção oferece ao podcaster um contato muito próximo de seu produto, em contraste com a produção de programas radiofônicos massivos, em que muitos atores do processo produtivo acabam tendo pouco (ou até mesmo nenhum) contato com o produto final.”

Essa relativa acessibilidade na produção possibilita que produtores independentes e/ou amadores possam “criar seus próprios conteúdos e divulgá-los na internet sem a necessidade de orçamentos caros ou sistemas complexos de produção” (ASSIS, 2011, p. 107).

Como a experiência de produzir a série Munsá revelou, não é necessário um estúdio para atingir uma boa qualidade de gravação, técnicas caseiras de redução de ruídos funcionam bem e os retornos que recebemos sobre esse aspecto foram bem positivos. No fim das contas, eu não gastei nada extra para produzir meu episódio, pois todos os recursos necessários (computador, gravador e internet) já estavam disponíveis antes da produção. Entretanto, é importante ressaltar que mesmo que cada membro da equipe tenha produzido o seu próprio episódio na série Munsá, ninguém fez isso sozinho. Contamos com apoio e orientação das coordenadoras do Mundaréu, da dupla do episódio e das aulas práticas e de toda a equipe para produzir e utilizar o podcast. Mesmo assim, a experiência demonstrou que ninguém precisa ser profissional e ter anos de experiência para produzir um podcast próprio. Além disso, também aprendemos muito com a experiência e fica claro como aprimoramentos vão sendo operados à medida que ficamos mais familiarizados com a linguagem, o público, os softwares e equipamentos.

Para Medeiros (2005), a maior inovação do podcast é o deslocamento do poder de emissão das mãos de uma grande mídia para os próprios ouvintes. Assim, há uma descentralização da comunicação e uma inversão da direção do fluxo de informações, que deixa de ser de um para todos e se torna de todos para todos. Com o podcast, cada usuário pode produzir e disponibilizar seu conteúdo da maneira que bem entender.

Dessa forma, os podcasts possibilitam o primeiro deslocamento, no qual diferentes agentes contam suas experiências, suas ideias e suas histórias. Estudantes, como eu, podem encontrar nessa mídia um meio acessível e eficiente para falar sobre Ciência; digo falar de forma literal, pois são as vozes, com sotaques, geração e características e identidades próprias que formam a substância de um podcast. É por essa razão que outros atores podem entrar em cena para falar sobre Ciência, como é o caso dos interlocutores de pesquisa na Antropologia. No Mundaréu, os interlocutores de pesquisa são entrevistados juntos com os pesquisadores, quebrando o padrão tradicional que separa “sujeito pesquisador” e “sujeito pesquisado”. Os podcasts possibilitam que o “sujeito pesquisado” fale por si só, sem precisar do intermédio de pesquisadores para transformar suas falas em textos acadêmicos.

Produzir um podcast enquanto estudante, na série Munsá, também se mostrou ser uma experiência muito rica de pesquisa e aprendizado. Enquanto fazia meu episódio, coloquei em prática vários métodos de pesquisa, coleta e organização dos dados. Pude exercitar a minha voz e forma de explicar, ao redigir o roteiro e gravar a locução. Depois, ao utilizar o meu episódio na sala de aula do curso de Saúde Coletiva, eu pude ter um exercício docente, de falar sobre a produção do episódio, explicar os seus conteúdos de Antropologia, responder perguntas e receber feedbacks dos estudantes. Além dessa parte prática, a experiência me aproximou da produção antropológica de outros pesquisadores e de temáticas importantes para esse campo de saber.

4.2 DESLOCANDO A ATENÇÃO

Usar um podcast como material didático também revelou um segundo deslocamento: o deslocamento da atenção por parte das estudantes no momento da escuta. Ativar a audição para estudar exige um tipo especial de concentração que apresenta vantagens pedagógicas interessantes a serem exploradas.

Fleischer e Manica (2020) caracterizam a atenção exercida no ato de ouvir um podcast como mais “generosa”, ou seja, que não exige uma exclusividade. É possível escutar um podcast exercendo diferentes atividades, como lavar louça, dirigir um carro, andar de ônibus, etc. Essa característica ficou evidente nas avaliações das estudantes sobre o experimento, na qual muitas afirmaram que escutaram fazendo diferentes tarefas. Em um exemplo citado acima, uma estudante afirmou que ouviu o episódio da Munsá lavando o banheiro de casa.

Somada a uma atenção generosa, a qualidade esquizofônica de um podcast permite que o ouvinte tenha mais controle sobre seu processo de escuta. Assis (2011, p. 90) explica o conceito de esquizofônico ao afirmar que o podcast “rompe com as noções de tempo, espaço e corpo próprios do som”. A ruptura espacial se dá na possibilidade de um podcast ser baixado em um outro lugar diferente do receptor, a partir da transmissão ponto a ponto, de um servidor para um computador remoto. Além disso, o fato de os arquivos disponibilizados na rede já estarem prontos, produzidos antes da transmissão, representa uma ruptura temporal proporcionada pelo podcast. De acordo com Assis, a qualidade esquizofônica permite que a escuta possa ser realizada a

qualquer momento, assim como escutar novamente em outro momento. O ouvinte passa a ter mais controle sobre seu processo de escuta, decidindo quando e onde vai ouvir, quando parar e se deseja ouvir novamente, sem que isso comprometa a concepção e compreensão do conteúdo. Do ponto de vista pedagógico, essas ferramentas podem representar vantagens para estudantes com necessidades especiais (CARVALHO *et al.*, 2009).

Outra qualidade dos podcasts é que eles permitem uma linguagem mais informal. Essa mídia possibilita que histórias sejam contadas de uma maneira mais livre, despreocupada e dinâmica. Esse ponto também foi bastante comentado nas avaliações, que evidenciaram a simplicidade e a leveza da linguagem, o que ajudou na compreensão do conteúdo da aula. Carvalho (2009) comenta como o uso da voz apresenta uma vantagem pedagógica, pois a entonação e o ritmo da fala ajudam a dar sentido às palavras facilitando a compreensão do que está sendo dito. As histórias contadas também são capazes de mobilizar emoções, estimular a imaginação e “exigem uma participação mais ativa do público” (FLEISCHER; COUTO, 2021, p. 4).

“A narrativa, assim, facilita que se transporte de um mundo a outro, que mundos diferentes possam se comunicar. O discurso mais informal da conversa, por exemplo, já ajuda a estabelecer um tom agradável para confidências e lembranças”.

4.3 DESLOCANDO O PÚBLICO

Por fim, o terceiro deslocamento diz respeito ao público que consome essa mídia. Podcasts são capazes de atingir um número elevado de pessoas e sua linguagem mais informal permite que pessoas não familiarizadas com o ambiente acadêmico possam se aproximar das discussões científicas. No caso da Antropologia, esse deslocamento é um importante movimento para dar maior visibilidade à disciplina, que sofre um problema de tradutibilidade, visibilidade e divulgação (FLEISCHER; COUTO, 2021).

Por ser uma mídia livre e disponível online, o podcast rompe com as fronteiras espaciais. Onde estiver, qualquer pessoa com acesso à internet pode escutar um podcast. O fato de os arquivos disponíveis já estarem prontos em um tempo anterior à transmissão possibilita o rompimento das fronteiras temporais de um podcast. Ou seja, sua qualidade esquizofônica permite que qualquer pessoa, em qualquer lugar e em qualquer momento, se tiver as condições mínimas, escute um podcast (ASSIS, 2011). Essa característica abre possibilidades para que pessoas de diferentes origens, profissões, interesses, opiniões, etc., entrem em contato com conteúdos diversos, e que pessoas com algum tipo de deficiência visual sejam incluídas nesse processo.

No caso da Antropologia, como Fleischer e Couto (2021) pontuaram, a disciplina está concentrada em textos escritos. Isso causa uma certa fadiga visual por parte dos estudantes da disciplina e um distanciamento do público não acadêmico e/ou vindos de outros cursos. Além disso, nem sempre os textos publicados são de acesso aberto e gratuito, reduzindo ainda mais o público que pode consumir resultados de pesquisa científica. O resultado é que

a Antropologia é a Ciência Social menos conhecida entre as três, sendo confundida com outras disciplinas como a Arqueologia, Museologia e Paleontologia. Dessa forma, usar um podcast com recurso didático e de divulgação da Antropologia, é uma forma de tentar superar os problemas de tradutibilidade, visibilidade e divulgação da disciplina.

Com uma linguagem mais informal, leve e descontraída, um podcast como o Mundaréu e a série Munsã podem chegar a um público mais amplo e aproximá-lo dos debates e das pesquisas elaboradas dentro da Antropologia. No experimento realizado em sala de aula com o Episódio 2 da série Munsã, todas as estudantes eram do curso de Saúde Coletiva e talvez estivessem apenas começando a ter contato direto com conteúdos e profissionais da Antropologia. O podcast pode, por exemplo, funcionar como um convite a conhecer outros materiais da área, sejam outros programas, sejam artigos e livros. Nesse sentido, o podcast pode ter ajudado nesse encontro interdisciplinar, já que um dos temas mais abordados nas avaliações que recebemos da turma foi a linguagem informal usada pelo Munsã. “Simples”, “dinâmica”, “fácil”, “leve”, “acessível” e “cativante” foram alguns dos adjetivos dados pelas estudantes ao se referirem à linguagem do episódio. Um estudante comentou que ouvir o podcast “é similar a ter um bom bate papo com um colega de classe”. Essas respostas evidenciam as vantagens pedagógicas de usar esse material para traduzir, dar visibilidade e divulgar a Antropologia.

5. CONCLUSÃO

Os deslocamentos observados a partir da produção de um episódio da série Munsã e da realização de aulas com podcasts, atividades previstas no projeto de extensão “O que faz a Antropologia? Desenvolvimento e estruturação de um podcast como um recurso digital de apoio ao ensino e à aprendizagem” (DAN/CEAD/UnB) revelam que o uso de podcasts como material didático possibilita uma descentralização e democratização dos debates científicos, e nesse caso específico, da Antropologia. As vanta-

gens pedagógicas são inúmeras. Para quem produz, o processo de desenvolvimento de um podcast é um exercício de estudo, pesquisa e aproximação com a produção e prática antropológica. Para quem escuta, é um meio mais acessível de compreensão dos debates travados no interior da disciplina.

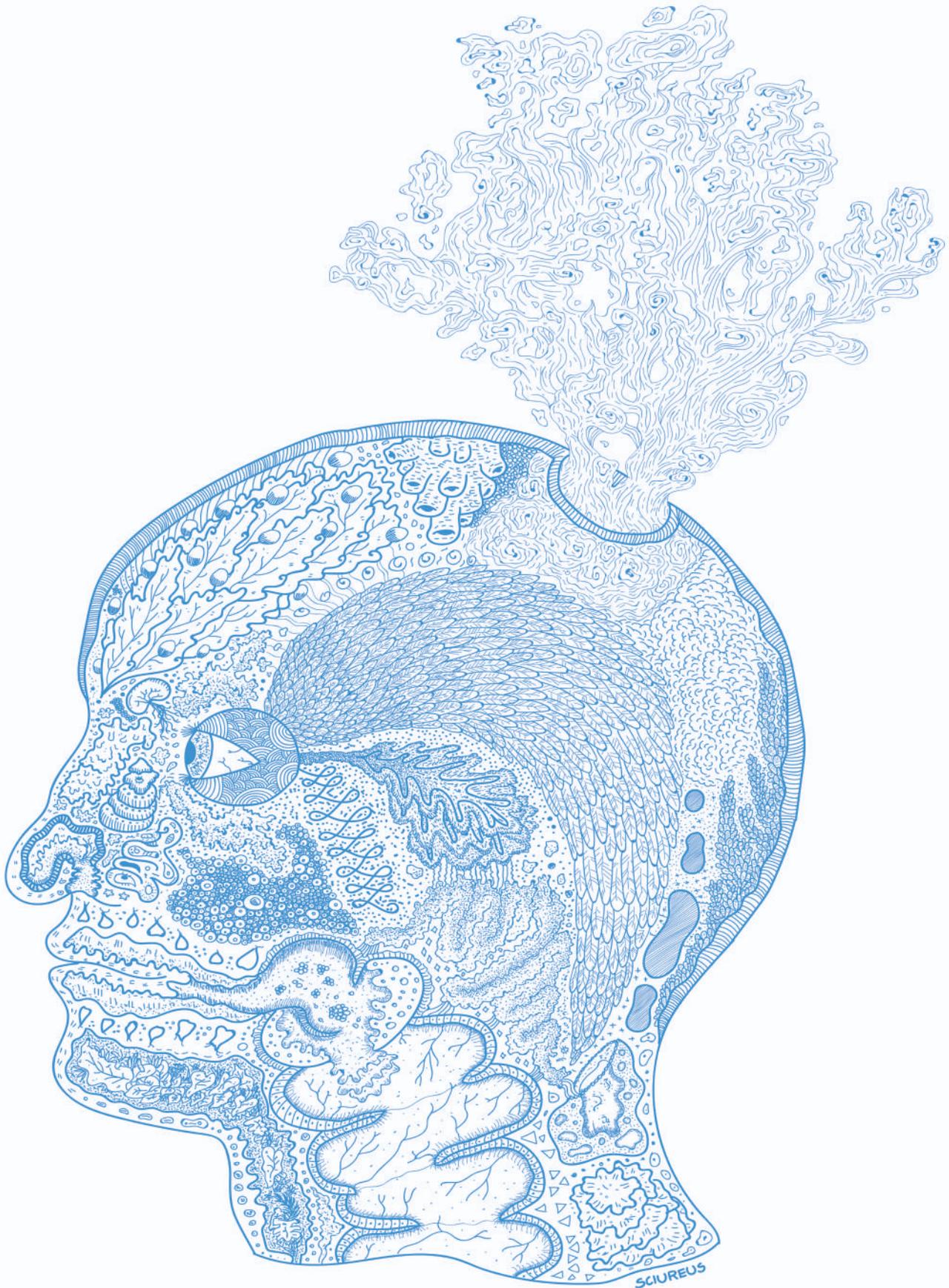
Por outro lado, o uso de podcasts como recurso didático pode apresentar limitações e dificuldades. Como alguns retornos que recebemos deixaram explícito, não é todo mundo que consegue se concentrar ouvindo um material em áudio, o que pode comprometer a compreensão da mensagem transmitida. Alguns estudantes reclamaram da duração longa do episódio, o que reforça a fala de Carvalho *et al* (2009), ao afirmarem que podcasts perdem a eficiência de transporte de detalhes se a extensão for muito longa. Mesmo que seja uma mídia mais acessível, essa característica encontra seus limites em lugares sem acesso à internet e/ou equipamentos de produção e audição ou mesmo em lugares em que um pouco de silêncio e solidão sejam totalmente impossíveis.

Dessa forma, propor o uso de podcasts como um recurso didático não tem por finalidade substituir os textos escritos e outros materiais mais canônicos e consolidados de ensino; mas, sim, de apresentar mais uma possibilidade para estudantes e professores expandirem seus materiais pedagógicos. É uma nova possibilidade de novas pessoas falarem sobre suas experiências, trabalhos, vivências, histórias, ensinamentos e aprendizados. Falem de tudo isso usando a própria voz, com sua cadência específica, seu sotaque e sua identidade. É uma possibilidade de usar um outro sentido, ativar a audição e aproveitar um tipo diferente de atenção para desafogar os olhos e se aliviar da inundação visual causada pelo excesso de leitura, de escrita, de telas, de iluminação artificial (FLEISCHER; COUTO, 2021). Uma nova possibilidade de usar a imaginação, as memórias e emoções para aprender e ensinar. Por fim, uma possibilidade de conhecer conteúdos distantes, de diversas áreas diferentes, talvez pouco conhecidas até o momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Pablo de. (2011). *O imaginário do áudio e o podcast: re-imaginando o potencial da produção e distribuição de áudio na internet*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná.
- CARVALHO, Ana Amélia Amorim. (2009). “Podcasts no ensino: contributos para uma taxonomia”. *Ozaxfaxinars*, 8: 1-15. Disponível em: https://cfaematosinhos.eu/Podcasts%20no%20Ensino_08.pdf. Acesso em 19 fev. 2021.
- CARVALHO, Ana Amélia Amorim; AGUIAR, Cristina; SANTOS, Henrique; OLIVEIRA, Lia; MARQUES, Aldina; MACIEL, Romana. “Podcasts in higher education: students’ and lecturers’ perspectives”. In: SANTOS, Elder Rizzon; MILETTO, Evandro Manara; TURCSANYI-SZABO, Marta (Orgs.) *Education and technology for a better world: proceedings of the IFIP World Conference on Computers in Education (WCCE)*, 9, Bento Gonçalves, Brasil, 2009. IFIP, cop. 2009. pp 417- 426.
- FLEISCHER, Soraya; COUTO, Julia. (2021). “Mundaréu: Um podcast de Antropologia como uma ferramenta polivalente”. *GIS - Gesto, Imagem e Som - Revista de Antropologia*, 6, 1: 1-21. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gis/article/view/172390>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- FLEISCHER, Soraya; MANICA, Daniela. (2020). “Ativando a escuta em tempos pandêmicos”, in M.P. Grossi & R. Toniol (orgs.), *Ciências sociais e o Coronavírus*. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, p. 49 - 52.
- MEDEIROS, M. S. D. “Podcasting: produção descentralizada de conteúdo sonoro”. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 28. 2005. Rio de Janeiro. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro das Ciências da Comunicação. São Paulo: Intercom, 2005.
- MUNDARÉU. [Locução de]: Daniela Manica e Soraya Fleischer. Podcast. Disponível em: <https://mundareu.labjor.unicamp.br/>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- MUNDO NA SALA DE AULA. [Locução de]: Ana Noronha; Arthur Ilhoa; Hugo Virgílio *et al*. 2020. Podcast. Disponível em: <https://bit.ly/2G6Q3Qe>. Acesso em: 19 fev 2021.

#2 – Mundo na sala de aula: Áudiocassetadas, quando o "erro" vem entre aspas. [Locução de]: Arthur Ulhôa e Melissa Bevilaqua. Brasília: Agosto, 2020. Podcast. Disponível em: <https://mundareu.labjor.unicamp.br/2-mundo-na-sala-de-aula-audiocassetadas-quando-o-erro-vem-entre-aspas/> . Acesso em: 19 fev 2021.



Stéfany Silva Dornelas

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Contato:

<stefanydornelas@gmail.com>

Palavras-chave:

Ciência; Educação; Sociologia; Conhecimento; Docência.

Keywords:

Science, Education, Sociology, Knowledge, Teaching.

CIÊNCIA E ENSINO DE SOCIOLOGIA: ENTRE CONTRO-VÉRSIAS E POTENCIALIDADES

Resumo: A obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no ensino médio nas escolas brasileiras se dá desde 2008. Recorrentemente vinculada a ideologias de esquerda e ameaçada de extinção pelos setores conservadores, seguir a docência em Sociologia é, muitas vezes, enfrentar um cenário de instabilidade. Frente a isto, uma das estratégias docentes é a defesa da Sociologia como Ciência: dura, objetiva e dotada de contornos precisos. Sendo assim, Ciência e Educação são categorias constantemente tensionadas nas aulas de Sociologia no Ensino Médio. O presente artigo busca discutir quais noções de ciência(s) são mobilizadas neste contexto multifacetado, a partir de três acontecimentos notáveis, ocorridos em espaços formativos de professores de Sociologia. Dessa forma, a docência e a escola se constituem enquanto campos ativos de questionamento e investigação sobre as definições de ciência e pesquisa científica.

Abstract: *The compulsory nature of Sociology in high school in Brazilian schools has been occurring since 2008. Recurrently linked to left-wing ideologies and threatened with extinction by conservative sectors, pursuing teaching in Sociology is often facing an instability scenario. In view of this, one of the teaching strategies is the defense of Sociology as Science: hard, objective and with precise outlines. Therefore, Science and Education are categories constantly stressed in Sociology classes in High School. This article seeks to discuss which notions of science (s) are mobilized in this multifaceted context, based on three notable events, which took place in training spaces for Sociology teachers. In this way, teaching and schools are active fields of questioning and investigation about the definitions of science and scientific research.*

PERCURSOS

Nesta seção, não posso deixar de alertar que o artigo aqui presente se trata de um engajamento investigativo de uma professora de Sociologia em formação acerca de questões que envolvem a própria formação e atuação de professores de Sociologia. Sendo assim, vale ressaltar que as linhas divisórias entre pesquisadora, campo e objeto de pesquisa são aqui bastante frágeis. A presente pesquisa traça seus primeiros rabiscos em meio ao Ateliê de Ensino de Ciências Sociais da UFMG¹, que tem como foco a aproximação entre docência e pesquisa. Dessa forma, um outro movimento de fragilização é direcionado às linhas que separam a aprendiz, a docente e a pesquisadora.

O contato com o Ateliê se deu a partir de 2019, no contexto de uma pesquisa de caráter etnográfico iniciada em 2018, orientada pela professora Grazielle Schweig que tinha como objetivo compreender as práticas de professores de Sociologia em Belo Horizonte. Foi a partir daí que uma possibilidade de vínculo surgiu com a Escola Estadual Tereza de Benguela², localizada na Zona Leste de Belo Horizonte, sendo esse espaço então oficializado enquanto meu campo de estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Ali, tive a oportunidade de acompanhar de perto a atuação da professora de Sociologia não só durante as aulas, mas também em outros espaços. Tanto sua atuação informal (no auxílio à construção de um grêmio estudantil, nas conversas durante os intervalos e nos papos na sala de professores), quanto sua atuação burocrática (no preenchimento dos diários e nos conselhos de classe).

Além das idas à escola, os contextos formativos para professores de Sociologia dentro da Universidade também recebem, aqui, uma atenção especial. Destaco os encontros semanais do Ateliê de Ciências Sociais e Ensino, as aulas do Estágio Obrigatório, também ministradas pela professora Grazielle Schweig e as reuniões semanais do PIBID, orientadas pela professora Elena. Todos são espaços riquíssimos de formação e resistência da licenciatura em

um curso protagonizado, em maior instância, pelo bacharelado.

Todos esses encontros citados acima, protagonizaram os diários de campo. Destes contextos surgem algumas situações vivenciadas que foram estrategicamente selecionadas para procurar responder a seguinte questão: como a(s) noção(ões) de ciência são mobilizadas nas aulas de sociologia do ensino médio e nos contextos de formação de professores de sociologia?

Serão analisadas situações vivenciadas que, de alguma forma, dialogam com a noção de ciência cultivada no campo em questão. O escopo abrange discussões observadas em sala de aula que ultrapassam aquelas onde a ciência foi necessariamente mencionada. Sendo assim, algumas outras categorias são abrangidas por estarem intimamente ligadas à noção de ciência, tais como: senso comum, opinião, fato, pesquisa e dados.

Apresento, a seguir, três acontecimentos que pretendem ser capazes de mobilizar uma discussão pertinente acerca das noções de ciência(s) que habitam os círculos de educação de Sociologia. Destaco a reflexão de Fonseca (1998) ao afirmar que cada caso não é um caso. Será possível caminhar do particular ao geral? Pois é justamente esta a pretensão da etnografia. Os casos aqui narrados ocorreram dentro dos círculos estreitos de convivência habitados por esta pesquisa, mas esbarram em questões longínquas.

O primeiro caso, intitulado “Mesmo com dados e tudo mais...”, aconteceu em uma aula de Sociologia no ensino médio. Quem o protagoniza é o aluno C. Desentendido das definições reificadas de ciência e senso comum, o aluno tensiona as noções postas sobre o que seria um dado científico. O segundo caso, “Alinhavando Ciência”, ocorreu em uma reunião do PIBID, onde professores em formação questionam a explicitação de dados científicos como o caminho mais apropriado para abordar a temática racial na escola. Por fim, “Faz muito tempo que não faço pesquisa” é o último caso, protagonizado pela

1 Grupos de estudos e extensão, iniciado em abril de 2019 na Faculdade de Educação.

2 Os nomes das pessoas e instituições mencionadas são fictícios.

professora de Sociologia Isadora, minha supervisora de campo do estágio. Nesse episódio, a professora lida com algumas inseguranças acerca do fazer científico.

ENCARAR A CONTROVÉRSIA ANTES QUE ELA SE FECHÉ

Com a Reforma Rocha Vaz, a disciplina de Sociologia figurou nos currículos da educação básica de 1925 a 1942, ainda que completamente desvinculada dos cursos superiores de Ciências Sociais vigentes na época. Neste período, a disciplina se volta mais para objetivos de controle social do que para fins de emancipação crítica (MORAES, 2011). Em 1942, a disciplina é excluída da grade curricular pela Reforma Gustavo Capanema (FERNANDES, 1986). Em 2008, a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 – como reflexo de uma série de outras leis estaduais que inseriam a Sociologia no currículo básico – reforça a obrigatoriedade da disciplina em todos os anos da educação de nível médio. Atualmente, observa-se discursos diversos que aceitam e insistem em “[...] uma possível caracterização ideológica da disciplina.” (MORAES, 2011, p. 367). Não é à toa que, com a recente ascensão de um governo de extrema direita no país, em 2019, ela voltou a habitar a mira dos cortes de gastos e da precarização sistematizada³.

Levando em conta a instabilidade da Sociologia na Educação Básica, uma questão que me acompanha há algum tempo é: como considerar este contexto sem o encerrar e o fixar na triste narrativa da lamentação? (tão compreensivelmente recorrente nos círculos de formação de professores de sociologia). Essa questão foi também encarada por François Dubet, pesquisador francês que decide encarar a sala de aula para compreender os relatos de professores do ensino básico, marcados por descrições exageradamente difíceis sobre a relação pedagógica (PERALVA; SPOSITO, 1997). Uma outra pergunta que deriva desta é: quais são as potências emergentes e os rearranjos possíveis nessa insistente precariedade? Creio que encarar essa questão não se trata de uma positividade ingênua. Muito pelo contrário, é sobre situar-se no campo e “fazer com o que se tem”⁴. Dessa forma, procura-se deslocar a sentença: a educação de sociologia suscita questões pertinentes para além das precariedades; para a educação de sociologia, holisticamente (incluindo aqui suas precariedades postas) articula potências emergentes.

Digo isto pois acredito que boa parte dos conflitos que envolvem ciência, sociologia e educação se tecem, também, devido à instabilidade da disciplina na educação básica. Da precariedade, surge um cenário de deslocamentos das categorias ciência, senso comum, dados e opiniões. O que para as disciplinas renomadas já se constitui enquanto fato dado, aqui se configura enquanto palco de diversas controvérsias. Entendendo o fato como aquilo que é retirado do campo das controvérsias e estabilizado coletivamente (LATOURETTE, 2011), a atribuição das ciências sociais enquanto Ciência ainda não se constitui enquanto fato dado; ainda não habita o campo das questões indiscutíveis e consensuais.

A Sociologia enfrenta a especificidade de passar grande parte do tempo explicando e justificando seus métodos e sua própria existência (LAHIRE,

2014). Frente a este cenário, muitos professores apostam na “[...] construção de delimitações e essencializações do que seria a ciência e a pesquisa científica.” (SCHWEIG; SENA; RIGHI, 2020, p. 3). Não é à toa que uma das aulas mais clássicas de introdução da disciplina no Ensino Médio é sobre o célebre tema: ciência x senso comum, buscando diferenciar opinião de dados científicos. Há um entendimento tácito de que o fantasma do senso comum rondará as aulas pelo resto do ano letivo. Faz-se latente uma demarcação enfática desta dualidade porque se assume, de antemão, que essa separação ainda não é consensual aos alunos. Ou, no mínimo, é ainda bastante frágil.

É desse des(a)caso que nasce a oportunidade de encarar esta controvérsia antes que ela seja fechada. É justamente por meio da fragilidade da disciplina sociológica no ensino básico que se torna possível traçar uma linha alternativa por onde é possível problematizar a relação entre ciência e educação.

A TRIPLA HIERARQUIA

A oposição latente entre ciência x senso comum demarca também relações hierárquicas. De um lado, a ciência que produz o conhecimento. Do outro, o senso comum que deve ser superado. De um lado, o professor que, afoito em uma necessidade de se firmar como profissional legítimo, vê-se tentado a se reafirmar, a qualquer custo, enquanto pertencente ao universo legítimo da academia (BORGES, 2012). E de outro, o aluno que, munido apenas de seu frágil e desinteressante senso comum, nada resta senão ocupar a débil posição de mero receptor do conhecimento.

Hayashi (2011) discorre acerca da comunicação da ciência e aponta uma tendência recorrente nos estudos sobre a relação entre ciência e público, que é o modelo *déficit*. Utilizando as palavras dos autores, o modelo *déficit* “[...] posiciona o cientista como aquele que sabe, e o público como aquele que tem *déficit* de saber e, assim, o que sabe emite e o que não sabe recebe passivamente.” (HAYASHI, 2011, p. 148).

Essa posição dual entre aquele que sabe e aquele que possui *déficit* de saber faz lembrar a célebre ideia de Educação Bancária, cunhada por Freire (1970). Em Pedagogia do Oprimido, o autor aponta que na concepção bancária o trabalho docente se resume em “imitar o mundo”, “encher os educandos de conteúdos” e, ainda, “de fazer depósitos de comunicados”. Ambas as lógicas – o modelo *déficit* e a educação bancária – se sustentam a partir da naturalização da dualidade entre aquele que possui e aquele a qual falta. Uma diferença sutil, porém, importantíssima entre essas duas visões é que, na primeira o verbo atribuído aos cientistas é *emitir* e na segunda, o verbo atribuído ao professor docente é *imitar*. Enquanto *emitir* pressupõe autonomia e criação, *imitar* está contido na reprodução do ato de outrem. O imitador responde a um outro sem curvas e desvios.

Se, por esta lógica, a ciência é aquela que emite algo sobre a realidade, ou como bem aponta Alves (1981) é aquela que possui a autorização de pensar pelos outros, resta ao professor o papel de imitar esta classe⁵. É através dele que atravessa, sem

3 “Por que os cursos de Filosofia e Sociologia incomodam Bolsonaro? Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/por-que-os-cursos-de-filosofia-e-sociologia-incomodam-bolsonaro/>> Publicado em 26/04/2019. Acesso em 12/09/2020.

4 Expressão utilizada pela professora de Sociologia Isadora, participante desta pesquisa, durante o encontro virtual “Flores improváveis”, no dia 28 de setembro de 2020.

5 É interessante salientar que estes são arquétipos construídos na tentativa de desenhá-los (ou rabiscá-los) os jogos de forças presentes entre a ciência e a educação. Como apontado neste artigo, o ser que vive em toda sua complexidade não assume automaticamente tais scripts. Ainda assim, esses imaginários povoam nossas concepções de mundo, chegando, até mesmo, a estruturar políticas e currículos.

curvas e desvios, o conhecimento produzido pelos “funcionários e burocratas da verdade” (FOUCAULT, 1977).

Na lógica tradicional, observa-se, portanto, uma tripla hierarquia: no topo, a classe dos cientistas que emitem enunciados sobre a realidade; no entremeio a classe dos profissionais docentes e divulgadores que imitam os enunciados produzidos pelos cientistas e os depositam na consciência da terceira classe – os alunos ou o público não especializado, que recebe passivamente os comunicados acerca do mundo.

TRANSGREDIR OS LIMITES

Educação é criação. Assumir isso é a eleger como atividade essencial e, ao mesmo tempo, complexificá-la de tal forma a ponto de transgredir os limites do modelo tradicional de educação, representado aqui pela tripla hierarquia. Por esta via: 1) a educação é mais o meio onde se dispõem referências múltiplas para a criação singular do mundo e menos o meio por onde se explica/informa um mundo pré-fabricado; 2) os sujeitos que educam (a si e ao outro) e são educados (por si e pelo outro) são mais sujeitos ativos e críticos e menos imitadores/tradutores e receptores passivos.

Retomando Hayashi (2011), a comunicação não se trata apenas da transmissão de conceitos prontos, mas de um exercício de (re)negociação e (re) construção. A comunicação, portanto, “[...] tem natureza polifônica, constrói-se pela interação de muitas vozes” (HAYASHI, 2011, p. 184). No contexto educacional, um dos atores desse processo comunicativo é o professor. O docente é aquele que, em tese, já domina os significados compartilhados por uma comunidade de usuários (MOREIRA, 2010), mais especificamente pela comunidade acadêmica científica. É o professor quem media o encontro desses significados com todos os outros saberes presentes na sala de aula.

Como aponta Borges (2012), os sujeitos carregam consigo todo um rol de posicionamentos construídos a partir de uma vivência enquanto indivíduos na sociedade. Sendo assim, o professor se vê incumbido na missão de conciliar teorias e pesquisas científicas com outros universos singulares. O desafio é trabalhar constantemente com o senso comum e, ao mesmo tempo, desenvolver uma visão crítica do mesmo:

“Todo trabalho intelectual que se faz em sala de aula, ao se discutir um tema, implica necessariamente uma crítica do conhecimento prévio que o aluno tem e – por que não? – uma crítica do conhecimento que o próprio professor tem, construindo novas noções, conceitos e interpretações.” (IANNI, 2011, p. 333)

Podemos dizer que, em um processo de educação ativa, esses significados que o professor carrega consigo vão sendo precariamente costurados com as trajetórias singulares de cada educando. Esses significados nem sempre são transmitidos automaticamente, sem questionamentos. São por vezes confirmados, acrescidos ou confrontados com casos e percepções individuais. Por vezes, o fato cientí-

fico é realocado para a experimentação enquanto hipótese, dissolvendo a própria natureza do que se constitui enquanto fato (principalmente na aula de Sociologia, lembrando, aqui, o dilema da baixa legitimidade abordado anteriormente). Esses significados vão sendo preparados. Uma pitada de ciência aqui, de vivências ali, de sentimentos e afetamentos acolá. Os significados vão sendo lapidados.

O ato de lapidar não se encerra nunca, pois, a cada nova lapidada, um outro mundo se revela (e com muita dor, diga-se de passagem). Aprender a olhar o mundo lapidado é aprender a ser afetado por diferenças que antes não eram registradas (LATOOUR, 2004). O processo educativo é mais a exposição a novas controvérsias do que a recepção de referências exatas e fatos acerca de um mundo único. Quanto mais controvérsias são articuladas, mais vasto o mundo se torna (LATOOUR, 2004). Todo esse processo de mediação, lapidação e articulação que envolve o fazer docente é criação e produção de conhecimento. Torna-se pertinente, portanto, estar atento aos encontros e narrativas presentes na escola.

Mesmo com dados e tudo mais...

Durante o recreio, a professora de Sociologia, Isadora, me conta animada sobre a atividade que está desenvolvendo no terceiro ano para trabalhar participação política. Conta que estão construindo um debate. Para isso, a professora dividiu a sala em dois grupos aleatórios e sorteou o tema. A turma de sexta em específico ficou com o tema legalização do aborto. Isadora explica que separou a turma em grupos aleatórios justamente para que os alunos fossem capazes de defender até mesmo um ponto de vista diferente do seu. Para cada grupo, a professora indicou sites, pesquisas e personalidades públicas que articulavam argumentos e apresentavam dados embasando o posicionamento (seja contra ou a favor).

Ao chegar à sala, os alunos rapidamente se dividem no espaço: de um lado o grupo 1, favorável à legalização do aborto, e do outro o grupo 2, contra a legalização. Um aluno e uma aluna do grupo pela legalização retiraram um punhado de folhas repletas de dados e informações acerca do aborto no Brasil. Por ser ferrenhamente contra a criminalização do aborto, mal reparei ou me encantei com quaisquer argumentos apresentados pelo grupo 2, muito menos pensei ou racionalizei minha seletividade de atenção.

Isadora procurava mediar o debate. Recomendava que os alunos apresentassem dados e não opiniões. Chegava a hora do grupo 2 realizar mais uma pergunta ao grupo 1. Em um ato escancaradamente estratégico, o grupo escolhe direcionar a pergunta a um aluno chamado C. A turma inteira ri quando percebe que C. terá que responder a pergunta. Todos os olhares se voltam para ele. Ele estava reservado em um canto e estava circunscrito e muito bem definido no ar que rodeava a sala qual era o estereótipo atribuído à C. pelo grupo. Distante e pouco engajado.

O menino do grupo 2 direciona a pergunta para ele. Algo relacionado à possibilidade de haver vida e sentidos em um feto com menos de 12 semanas. (Consigno me recordar ainda mais da minha apatia à opinião defendida pelo grupo 2 ao perceber que não me recordo ou sequer cito em minhas anotações qualquer dado apresentado ao grupo. Sendo assim, será uma tarefa impossível lembrar os termos da pergunta). C. diz que não sabe muito bem o que responder. Na tentativa de reanimá-lo, Isadora enfatiza novamente a importância dos dados em detrimento das opiniões. O aluno para e pensa por alguns segundos, retruca e diz que não está entendendo nada: "Mas professora, mesmo com dados e tudo mais não tem como não ser uma opinião".

O caso acima aconteceu em uma aula de Sociologia em uma turma de 3º ano do ensino médio e será a base para as próximas reflexões. O não entender do aluno C. pressupõe um afastamento e uma desnaturalização daquilo que, supostamente, já estava entendido. O não entendimento do aluno acerca da diferença entre opinião e dados suscita um rol de perguntas complexas: O que são dados? O que é uma opinião? Qual é a linha de fronteira entre um dado científico e uma opinião? O que difere um posicionamento comum de um fato científico? Aliás, há de fato uma fronteira dura entre um e outro? Quem vem primeiro: o dado ou a opinião? Analisamos os dados disponíveis para formar uma opinião ou selecionamos os dados convenientes para embasar uma opinião?

É bem provável que não tenhamos uma resposta imediata a todas essas questões. É bem provável, também, que não exista uma só resposta a todas essas questões. Tampouco, me escalaria à infame missão de desvendar o mistério colocado. Abandonar o posto de professor imitador é também se tornar íntimo da dúvida. Dos projetos em andamento. Das ideias em porvir. Perpassa o caminho de fragilizar verdades estáveis. Como bem aponta Latour, é preferível que escolhamos sempre aquela face da ciência mais ignorante e com o mínimo de ideias possíveis sobre aquilo que se constitui enquanto ciência (LATOURE, 2011). Lembro de quando comecei a frequentar o ensino médio como estagiária. O medo de receber questões que não sabia responder me acompanhava. Era um medo recorrente entre os meus colegas de graduação. "E se alguém me perguntar algo sobre aquele autor e eu não souber responder?"

Neste dia, entretanto, o encontro com a dúvida foi satisfatório. Ruminando o acontecido, lembrei-me de um trecho do primeiro texto que li de Latour, no Ateliê de Ciências Sociais e Ensino:

"«Ah», suspira o sujeito tradicional, «Se ao menos conseguisse libertar-me deste corpo de vistas curtas e flutuar pelo cosmos, libertado de todos os instrumentos, veria o mundo tal como é, sem palavras, sem modelos, sem controvérsias, em silêncio, contemplativo». «À sério?», responde o corpo articulado, com alguma surpresa benévola, «para que queres estar morto? Por mim, prefiro estar vivo, e por isso quero mais palavras, mais

controvérsias, mais contextos artificiais, mais instrumentos, para me tornar sensível a cada vez mais diferenças". (LATOURE, 2004, página 45)

Recordo-me do trecho acima pois ele é justamente sobre escolher as controvérsias. Tanto no processo da pesquisa científica, quanto no processo educativo, afinar o olhar e educar a atenção perpassa o exercício de escancarar a controvérsia. E é sobre controvérsias que a pergunta do aluno se refere. Gostaria de destacar ao menos duas: a indicação por parte da professora de sites diferentes para a coleta de dados para cada grupo e meu súbito esquecimento, até então, imperceptível, dos dados apresentados pelo grupo contra a legalização do aborto.

A orientação da professora era afastar-se das opiniões e agarrar-se aos dados. Os dados, entendidos como antônimo das opiniões, tinham a pretensão de serem secos, imparciais e técnicos. Acontece que para cada opinião defendida (seja a legalização ou a criminalização do aborto) havia um dado legitimado e referenciado. Se a intenção do dado é revelar uma resposta uníssona sobre a pergunta posta (MANN, 1968) – legalizar ou não o aborto? – por que para cada resposta possível havia dados disponíveis? Naquela ocasião, o dado deixava de ser uma revelação sobre a realidade posta e assumia o papel de uma ferramenta de persuasão de uma opinião anterior. Não que esta seja a natureza intrínseca de um dado científico, mas naquela aula, o que o aluno percebe é que a fronteira entre dado e opinião estava muito menos delimitada do que nos esquemas e planejamentos das aulas de sociologia "ciência versus senso comum". O dado apresentado poderia ser realocado para diversas modalidades, configurando mais uma feroz controvérsia do que um fato estabelecido⁶.

A outra controvérsia, escancarada por meio das poucas palavras do aluno C., tratou de desestabilizar o meu papel enquanto produtora de dados científicos – já que eu habitava a sala enquanto uma pesquisadora, ou, como comumente se diz nos círculos acadêmicos, eu estava realizando a coleta dos dados, anotando tudo em meu diário de campo. Por que é então que em meus escritos pouco se tinha acerca dos argumentos apresentados pelo grupo a favor da criminalização do aborto? Antes de ser uma falha de pesquisa, essa incoerência se apresenta muito mais enquanto possibilidade de uma reflexão acerca da própria pesquisa científica⁷.

Também Latour (2011) alerta que a oposição entre ciência e retórica não é assim tão óbvia. Ao contrário de uma ciência que não se dobra a opiniões, o autor se aproxima de uma ciência que busca estratégias para ser mais forte do que um monte de opiniões. O dado precisa mesmo é resistir. Retomar a controvérsia é se enveredar pelo caminho da retórica. A controvérsia se estufa. Ao desestabilizar o estabilizado, ela exige a ênfase das diferenças presentes, a associação do maior número possível de aliados, a reexecução, enfim... (LATOURE, 2011). É justamente na aula de Sociologia, em uma escola pública do ensino básico, onde a relação entre ciência e sociologia ainda não é estabilizada, que as definições de ciência e pesquisa científica foram postas para jogo; processo indispensável para o fortalecimento da capacidade de resistir às ciências sociais

6 Controvérsia é um termo empregado de acordo com as definições de Latour (1998).

7 BORGES *et. al.* (2012) traça uma discussão com seus alunos do PIBID através de seus escritos de campo, onde muitas situações eram encerradas como senso comum. Assim, os "erros" de pesquisa são vistos como potenciais reveladores de controvérsias implícitas.

enquanto disciplina legítima.

ALINHAVANDO CIÊNCIA

“Sexta feira. 15 horas. Quem quisesse encontrar algum dos 24 bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Sociologia poderia se dirigir à sala 2054 da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Lá é o lugar onde a equipe se reunia semanalmente para traçar projetos de atuação pedagógica em algumas escolas estaduais de Belo Horizonte. Se aproximava da Semana da Consciência Negra. Foi quase instantâneo a constatação de que este seria um ambiente perfeito para uma atuação interessada dos bolsistas acerca do tema da raça no Brasil. Começa então uma rodada de sugestões de ideias para a construção de aulas ou outras atividades pedagógicas.

A coordenadora do projeto sugere a utilização de dados estatísticos para evidenciar a dimensão drástica do racismo no Brasil. Entretanto, alguns apontamentos são feitos. Uma bolsista negra pontua a importância de extrapolar as discussões de opressão de raça e mobilizar elementos de pertencimento e valorização à cultura negra brasileira. Um outro aluno, também negro, aponta a importância de ir além dos dados estatísticos, trazendo manifestações artísticas e relatos de pessoas. E acrescenta: “às vezes essas coisas sensibilizam mais que os dados em si.”

O caso narrado acima ocorreu em uma das reuniões semanais do PIBID, programa que auxilia a formação de professores. Pensando próximo aos pibidianos que reivindicavam a utilização de outros meios para além de evidências científicas para a aula de Sociologia, a defesa é de que a explicitação de fatos científicos não é uma via de mão única para a prática educativa sociológica. Ao contrário, no caso narrado acima, os dados científicos são manejados a favor de uma abordagem mais sensível. Não que sejam descartados. De maneira alguma. Tanto a coordenadora do projeto, quanto os pibidianos possuíam disponíveis os dados científicos que comprovam a urgência de uma aula sobre Raça no ensino médio. O dilema relatado girava em torno de uma outra questão: será a explicitação, nua e crua, desses dados o melhor caminho a seguir?

Para os professores em formação que protagonizaram a conversa, outras preocupações estavam em jogo no planejamento da aula para além da oferta de dados referenciados sobre o racismo no Brasil. Era preciso, de acordo com suas próprias palavras, sensibilizar. A sensibilização é o processo pelo qual um novo mundo é articulado. Para Bell Hooks (2017), o processo educativo comporta a dor de enxergar as coisas que antes estavam escondidas. Dessa forma, se sensibilizar com algo é habitar um novo mundo. E a sensibilização só se espalha através de um traço igualmente sensível.

Os pibidianos, também negros(as), precisavam de um plano de aula que não encerrasse a negritude nas estatísticas do racismo. Era preciso uma abordagem que se preocupasse com a maneira como esses dados chegariam até os alunos, majoritariamente

te negros(as). Para Alves (2015), a ciência nasceu da desconfiança dos sentidos. Na história narrada acima, a proposta apresentada é que a ciência confie na sensibilidade para dar conta da complexidade que é a temática racial. Para isso, ela precisaria se aliar a outros campos da vida, no caso, a arte e os relatos falados.

Rubem Alves, caminhando “Entre a Ciência e a Sapiência”, alerta:

Há muita coisa no mundo, muita coisa mesmo, que as redes dos membros da confraria (aqui fazendo alusão à academia científica) não conseguem pegar. São criaturas mais leves, que exigem redes de outro tipo, mais sutis, mais delicadas. E, no entanto, são absolutamente reais. (ALVES, 2015, p. 85)

Também Manoel de Barros disse algo na mesma direção: “A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos.” (BARROS, “s.d”). Assim como a rede dos membros da confraria de Alves pegam coisas maravilhosas, é também necessário classificar e nomear os órgãos de um sabiá. Ainda assim, estar atento às “coisas que a rede não pega” e sentir os encantos do canto do sabiá é igualmente importante. O processo educativo caminha por ambos os lados. Por vezes, a educação quer ir além das fronteiras da razão. Rubem Alves aposta tanto nessa ideia que, para o autor, o projeto nacional de educação deve ser “semear os sonhos de beleza que se encontram no nascedouro de um povo.” (ALVES, 2015, p. 6), sendo que “[...] sonhos não moram em argumentos ou razão. Sonhos moram nas imagens e na poesia.” (Ibid, p. 21).

A partir desse caso, podemos pensar o(a) professor(a) de Sociologia como quem se engaja com a sensibilização. Isso significa ocupar um posto que não se limita à imitação do mundo ou à tradução dos enunciados científicos acerca da realidade (HAYASHI, 2011). Sob esta ótica, a tripla hierarquia (cientistas – docentes – alunos) simplesmente não faz sentido, pois a atuação docente não se encerra nem na assimilação de verdades estabelecidas, muito menos na transmissão de conteúdos prontos.

Larrosa (2002) aponta uma oposição recorrente no campo pedagógico que trata dos embates entre uma concepção de educação como ciência aplicada ou como práxis política. Na primeira, os professores são “sujeitos técnicos” que “aplicam as tecnologias” produzidas pelos cientistas. Na segunda, os professores são “sujeitos críticos” comprometidos com a prática e que trazem consigo diversas “estratégias reflexivas”. Como um *doutor bugiganga*, o professor comprometido com a prática lança mão de diversos dispositivos, conciliando músicas, dados científicos, jogos, exercícios teatrais, manifestações artísticas várias, ditados, conversas, relatos orais, entre outros. A prática docente alinhava o saber científico com outras esferas da vida, redesenhando e brincando com as linhas divisórias que separam ciência, arte, vida, sentidos e educação.

FAZ MUITO TEMPO QUE NÃO FAÇO PESQUISA

Era manhã de sexta feira. Como de praxe, perdi a linha 9502 por questão de segundos.

A menos de 50 metros do ponto, assisti, novamente, o ônibus seguir o seu destino sem que eu estivesse dentro. Corri desesperada, como sempre, e cheguei a sentir o cheiro da fumaça de escape, mas, ainda assim, não adiantou. De fato, eu perdi o ônibus. Mas era sexta-feira e, de qualquer forma, eu sempre perdia o ônibus. Acredito em antipatias instantâneas. Há certas relações que serão sempre conflituosas. E o ônibus da linha 9502 das 6:30 da manhã tinha antipatia da minha presença. Paciência. Esperei o próximo ônibus ansiosamente. Não havia outro modo.

Por volta das 7:40 da manhã consegui chegar à escola. Devido ao atraso, preferi esperar para entrar na sala do segundo horário, evitando interromper a aula que já acabaria em minutos. Enquanto isso, assistia a zeladora regando cuidadosamente uma flor que acabara de brotar no canteiro frontal da escola. Ela me relatou que estava à espera do seu crescimento, e parecia uma espera feliz, ao menos mais feliz que a minha espera pelo ônibus 9502. Existem infinitas maneiras de executar um mesmo verbo.

Às 7:50 em ponto, me dirigi à sala de 1º ano onde aconteceria a aula de Sociologia ministrada pela professora Isadora, minha supervisora de estágio. Pedi desculpas pelo atraso, cumprimentei os alunos e sentei em uma cadeira no canto da sala. A professora esperou o silêncio e a concentração dos alunos para que pudesse iniciar a aula. Mas essa era uma espera um pouco mais ativa do que a minha espera pelo ônibus e a espera da zeladora pelo desabrochar da flor. Era preciso que Isadora convocasse o silêncio. “Gente! Vamos lá!” A turma permaneceu agitada por mais algum tempo – típico de manhã de sexta-feira – mas, em minutos, cedeu ao pedido da professora.

Isadora apresenta uma proposta de trabalho que ela havia elaborado. O trabalho consistia na construção de uma pesquisa por parte dos alunos. Para isso, cada grupo deveria elaborar uma questão de pesquisa e procurar respondê-la por meio da aplicação de questionários e entrevistas na própria escola. O tema ficou a critério de cada grupo e a professora auxiliaria o processo durante as aulas. É aí que Isadora se dirige a mim e, humildemente, solicita uma ajuda. Ela explica: “Faz muito tempo que não faço pesquisa”. Precisava de ajuda para relembrar os termos e as etapas das pesquisas. Relatou que estava tão ocupada que ainda não havia revisado tudo isso.

Isadora orientou, então, aos alunos que se agrupassem em cinco de uma vez para o início do trabalho. Durante o agrupamento, a professora sente falta de um aluno da turma e decide investigar: “Gente! Alguém tem notícias do Tyrone? Você tem, fulana? Sabe o que aconteceu?” Minutos depois, os alunos já começavam a mapear os temas para o trabalho, fazendo com que diversas pautas surgissem na sala de aula. Alguns adolescen-

tes perguntam: “Professora, você é a favor da legalização da maconha?” Vários alunos emitem suas opiniões. Seja a favor ou contra. As falas são proferidas ao mesmo tempo em um vai e vem de informações. A professora resolve intervir e inicia novamente outro processo investigativo: “Ô turma! E se a gente fizesse um debate sobre isso? Tem interesse? Vocês acham que seria legal?” Ali pensei, novamente, que existem infinitas maneiras de executar o mesmo verbo.

O caso acima aconteceu em uma turma de 1º ano do ensino médio na escola Tereza de Benguela. É possível notar a insegurança da professora em relação à pesquisa científica, de modo que ela precisaria encontrar uma brecha em sua agenda ou uma ajuda externa para encontrar a pesquisa científica. É de Isadora a função de ensinar àqueles alunos o que é a pesquisa científica, ou ainda, se seguirmos a concepção da educação como ciência aplicada, é função da professora aplicar mecanicamente as tecnologias científicas (LARROSA, 2002). Ainda assim, Isadora não se sentia íntima da ciência. Havia uma insegurança, uma dúvida, daquelas que mais afastam que instigam.

Todavia, a professora aciona, constantemente, diversos mecanismos de investigação permanente do seu campo de trabalho. Isadora desenha outras maneiras de pesquisar o campo, outros modos de executar o verbo. Durante aquela aula, sua posição enquanto docente a instiga a descobrir o que havia acontecido com o aluno Tyrone, que há algum tempo não comparecia às aulas. Era latente também observar qual era o nível de interesse e entusiasmo da turma com um possível debate sobre a legalização da maconha. Tanto a ausência de Tyrone, quanto o súbito levantamento da temática da criminalização das drogas não estavam previstos no planejamento da aula que a professora havia preparado. Ao contrário, eram questões imanentes, inesperadas. No entanto, a sua atuação em sala de aula havia de ser feita em consonância aos eventos imprevisíveis.

Há muitas similaridades entre esse fazer docente e o fazer investigativo etnográfico. A professora, íntima do campo, era capaz de perceber diferenças sutis. Essa intimidade, desenvolvida por meio de uma prática diária, desemboca em uma percepção sensível aos acontecimentos do campo de atuação. Schweig (2019), ao traçar paralelos entre a prática educativa e a prática etnográfica pontua que estas se dão a partir de um “viver ‘atencionalmente’ com as pessoas com quem se pesquisa e se aprende” (SCHWEIG, 2019, p. 138). Isadora mobiliza, então, um conhecimento específico, entranhado em um corpo articulado pela prática, capaz de reconhecer as diferenças presentes na sala e manejar os acontecimentos inesperados. Não se trata de um conhecimento menor ou simplificado. Mas sim de um conhecimento diferente, ancorado em outras bases (NÓVOA, 2017).

Devido a problemas latentes dos cursos de licenciatura, pouco se faz ou se diz sobre formação continuada de professores, o que impede uma sistematização relevante desses saberes construídos (NÓVOA, 2017). Todos esses conhecimentos são, então, alocados no campo inócuo da intuição. Sendo assim, é compreensível que o professor da educação

básica se sinta distante do universo científico. Se ciência é investigação diária, não é isso o que faz a professora em sala de aula, diariamente, experimentando novos métodos, acompanhando as mudanças dos alunos, conhecendo o mundo que habita? Dessa forma, não é absurdo pensar que o corpo que habita a escola faz ciência.

CONCLUSÃO

Diversas concepções de ciência e educação apontam o processo educativo ou comunicativo como mera aplicação de técnicas, imitação do mundo ou tradução de verdades estabelecidas (LARROSA, 2002; FREIRE, 1987; HAYASHI, 2011). Por esta via, a atuação docente se limitaria à imitação e transmissão de verdades emitidas pela Ciência. O presente artigo procurou demonstrar que o processo educativo perpassa outros caminhos: o do escancaramento das controvérsias, o da articulação da ciência com diversos outros campos da vida e, por fim, a produção e mobilização de conhecimentos próprios da prática docente.

A educação de sociologia carrega consigo uma característica específica. Sua recente inclusão nos currículos e precarização constante criam um cenário de instabilidade onde a relação "Ciência e Sociologia" ainda não se constitui enquanto consenso. Dessa forma, na aula de sociologia, a noção de Ciência se configura muito mais enquanto uma controvérsia. Assim, alguns deslocamentos e estranhamentos de categorias tão reificadas acabam sendo mobilizados neste contexto, o que configura uma potencialidade de problematização da(s) noção(ões) de ciência.

O ensino da disciplina sociológica vai ao encontro, também, da descoberta de outros modos de ensinar ciência. Seu objeto de ensino é, muitas vezes, delicado e sensível, e procura outras abordagens. Nesse processo, a ciência vai sendo alinhavada a outras esferas da vida, como a arte e as experiências individuais. Além disso, outros modos de saber e investigar o campo também são mobilizados por meio da prática docente, abrindo caminho para a legitimação de outros conhecimentos e a concepção de uma ciência que não se separa da educação, mas que, ao contrário, é tecida junto à ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. (1981), *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo, Brasiliense.
- _____. (2015), *Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação*. 23. Ed., São Paulo, Edições Loyola.
- BARROS, Manoel. *A ciência pode classificar*. Disponível em: < <https://www.centroloyola.org.br/revista/bagagem/um-poema/1560-a-ciencia-pode-classificar> > Acessado em 07/11/2021.
- BORGES, et. al. (2012), *Faça o que eu digo, mas não faça o comum: uma reflexão acerca da prática etnográfica em sala de aula*. Labes, UFRJ.
- DUMONT, L. (1992), *Homo hierarquicus*. São Paulo, EDUSP.
- FERNANDES, Florestan. (1987), "O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira". São Paulo, *Revista Faculdade de Educação*, 13: 115-142.
- FOUCAULT, M. (1977), "Introdução à vida não-fascista. Preface", in Gilles Deleuze & Félix Guattari. *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*, New York, Viking Press.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica em educação. XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.
- FREIRE, Paulo. (1987), *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; SOUSA, Cidival Morais de; ROTHBERG, Danilo. Apropriação social da ciência e da tecnologia: contribuições para uma agenda. EDUEPB, 2011.
- HOOKS, Bell. (2017), *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2 ed. São Paulo, Ed. WMF Martins Fontes.
- IANNI, Octávio. (2011), *O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º Graus*. Campinas, Cad. Cedes. Vol. 31, p. 327-339.
- LAHIRE, Bernard. (2014), "Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia?" Fortaleza: *Revista de Ciências Sociais*, 45: 45-61.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Universidade de Barcelona. 2002.
- LATOUR, Bruno. (2011), *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afóra*. São Paulo, Unesp
- LATOUR, Bruno. (2004), "Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre ciência". *Rev. Body and Society*, 10: 205-229.
- MANN, Peter. (1968), *Métodos de Investigação Sociológica*. Basil BlackWell, Oxford, Inglaterra.
- MORAES, Amaury Cesar. (2011), "Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade". *Caderno Cedes*, Campinas, 31, 85: 359-382, set./dez.
- MOREIRA, Marco. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. Instituto de Física UFRGS, 2010.
- NÓVOA, António. (2017), "Firmar a posição como professor, afirmar a posição docente". *Cadernos de pesquisa*, 47, 166: 1105-1133. out./dez.
- PERALVA, Angelina Teixeira, SPOSITO, Marília Pontes. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: Entrevista com François Dubet. *Revista Espaço Aberto*, Mai/Jun/Jul/Ago, 1997.
- SCHWEIG, Grazielle; et. al. (2020), "Experimentação com desenhos na formação de professores: reflexões a partir do ensino de Sociologia".





O USO POLÍTICO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA GUINÉ-BISSAU: O FACEBOOK NAS ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS DE 2019¹

Resumo: O crescimento da comunidade guineense nas redes sociais nos últimos anos gerou novos conflitos sociais e políticos, que transformaram essas redes em espaços de ação coletiva e discordância política, usados pelos cidadãos para defender suas convicções ideológicas e partidárias. Perante a esse contexto, observa-se a polarização de opiniões e ataques aos adversários, comportamentos recorrentes da comunidade guineense nas redes sociais. Este artigo tem como objetivo analisar o uso do Facebook como o instrumento de comunicação nas eleições de presidenciais da Guiné-Bissau de 2019, a partir da análise das interações, discussões políticas e discordância de opiniões. Conclui-se que as mídias digitais são um mecanismo de participação dos cidadãos no debate público assim como um recurso para arremeter eleitores nas campanhas eleitorais.

Abstract: *The growth of the Guinean community on social networks in recent years has generated new social and political conflicts, which have transformed these networks into spaces for collective action and political disagreement, used by citizens to defend their ideological and party convictions. In this context, there is a polarization of opinions and attacks on opponents, recurring behaviors of the Guinean community on social networks. This article analyzes the use of Facebook as a communication tool in the 2019 Guinea-Bissau presidential elections, based on the analysis of interactions, political discussions and disagreement of opinions. It is concluded that digital media are a mechanism for citizen participation in public debate, as well as a resource to enlist voters in electoral campaigns.*

1. INTRODUÇÃO

Segundo Jaquité (2015), o fluxo de emigração dos guineenses para a diáspora e a classe empresarial contribuíram para a propagação das mídias digitais na Guiné-Bissau. O golpe de Estado de 2012 e a queda do governo do Partido Africano da Independência Guiné e Cabo Verde (PAIGC), liderado por Domingos Simões Pereira, em 2015, foram marcos importantes para o engajamento dos guineenses nas redes sociais. Por outro lado, o crescimento da comunidade nas redes sociais foi influenciado pela perseguição e cerceamento dos órgãos de comunicação social, que começou desde períodos coloniais até a abertura democrática em 1991. Ao longo desses períodos, a liberdade de expressão e a liberdade de manifestação têm sido restringidas, com cidadãos sendo ameaçados por emitirem opiniões críticas ao regime. O legado histórico das perseguições políticas e instabilidades políticas influenciaram o engajamento dos cidadãos nas redes sociais, usando esse espaço para se expressar livremente e pressionar o estado.

Nos últimos anos, o crescimento dos guineenses nas redes sociais fez os partidos políticos adotarem novas estratégias, criando suas próprias plataformas digitais para facilitar a comunicação com os eleitores que estão no território nacional e na diáspora. A grande parte dos candidatos que participaram das eleições presidenciais de 2019 privilegiaram as plataformas digitais e fortaleceram os seus canais de comunicação nas redes sociais, com estratégias definidas e equipes organizadas para confrontar os adversários e conquistar novos eleitores, levando à polarização entre os apoiadores dos candidatos nas redes sociais. Além das discussões e comentários que acontecem nas redes dos próprios candidatos, as pessoas formam suas opiniões nas páginas de notícias, usando esse canal para criar laços sociais e atacar os adversários. Diante disto, as redes sociais não apenas foram canais de comunicação e mobilização, como também espaço de disputas ideológicas sobre as diferentes visões de mundo.

Nas eleições de 2019 participaram 12 candida-

tos: Domingos Simões Pereira, candidato do PAIGC; Umaro Sissoco Embaló, candidato apoiado pelo Movimento de Alternância Democrática (MADEM-G15); Idríça Djaló, candidato apoiado pelo Partido da Unidade Nacional (PUN); Nuno Gomes Nabiam, candidato apoiado pelo Partido de Renovação Social (PRS) e Assembleia do Povo Unido – Partido Democrático da Guiné Bissau (APU-PDGB); Baciro Djá, candidato do partido Frente Patriótica de Salvação Nacional (FREPASNA); Vicente Fernandes, candidato apoiado pelo Partido Convergência Democrática (PCD); António Afonso Té, candidato apoiado pelo Partido Republicano para Independência e Desenvolvimento (PRID); Mamadu Iaia Djaló, candidato do Partido da Nova Democracia (PND); Mutaro Intai Djabi, candidato do Partido Unido Social Democrata (PUSD); Carlos Gomes Júnior, Gabriel Fernando Indi e José Mário Vaz, estes três últimos candidatos são independentes, sem apoio partidário. Entre os participantes da corrida, as candidaturas de Domingos Simões Pereira e de Umaro Sissoco Embaló conquistaram o maior número de votos no primeiro turno das eleições, levando a disputa para o segundo turno. No entanto, com o apoio dos partidos e candidatos derrotados na primeira volta, o Umaro Sissoco Embaló conseguiu ser eleito como presidente da república.

Durante o período da campanha eleitoral, os apoiantes das candidaturas usaram o Facebook como canal de mobilização e expressão política, com as estratégias baseadas nos discursos polarizados atrelados às questões étnicas e religiosas, com as acusações, ataques e insultos. As brigas partidárias envolveram também altos dirigentes do governo que, durante as eleições, usaram suas páginas de redes sociais para se defender e atacar os adversários. A divergência de opiniões, os discursos de ódio, as disseminações de informações falsas e discursos étnicos foram os principais destaques na campanha eleitoral.

A polarização política entre os apoiadores dos candidatos à presidência da república na Guiné-Bissau em 2019, observada nas redes sociais, despertou o meu interesse em estudar o uso político das

Dauda Uali

Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Mestrando em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Contato:

<daudauali11@gmail.com>

Palavras-chave:

Guiné-Bissau; Mídias Digitais; Participação política; Campanha eleitoral; Facebook.

Keywords:

Guinea-Bissau; Digital Media; Political participation; Election campaign; Facebook.

1 Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Ma-lês, sob a orientação da Profa. Zelinda Barros.

2 A escolha do tema ocorreu após a minha participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/FAPESB), no projeto “Participação de Mulheres Afro-brasileiras e Africanas no Processo de Produção e Pesquisa sobre Tecnologias Digitais” (2019–2020), coordenado pela Prof^a Zelinda Barros, no qual desenvolvemos a pesquisa de caráter exploratório, identificando as pesquisadoras negras nas Universidades Públicas de PALOP e Brasil que atuam sobre as temáticas ligadas a tecnologias digitais (BARROS; FONSECA & UALI, 2022).

3 Para a escolha do Facebook e categorias selecionadas para análise, tomou-se como base as observações realizadas em diferentes plataformas virtuais, redes sociais e páginas de notícias. Essas observações permitiram chegar à conclusão que evidencia que, no período da campanha eleitoral presidencial guineense de 2019, o Facebook foi principal canal da comunicação e das discussões políticas. Entretanto, por ser uma das redes sociais mais destacadas, isso acaba tornando essa rede um espaço de comunicação fortemente engajado que proporciona às pessoas trazerem para o debate questões complexas, ligadas à política nacional, usando esse meio para se posicionar, defender seus líderes políticos e afrontar os adversários.

mídias digitais², com olhar específico para as divergências de opiniões das discussões políticas no Facebook.

Para a realização da pesquisa que originou este artigo, foi adotado o método da pesquisa netnográfica qualitativa adaptada a redes sociais (FRAGOSO; RECUERO & AMARAL, 2011; KOZINETS, 2014). Tendo em vista que o Facebook foi principal rede da comunicação e discussões políticas durante a campanha presidencial de 2019³, analisei as postagens publicadas e os comentários trocados entre seguidores desta rede, precisamente nas páginas de notícias de Rádio TV Bantaba, Bissau On-line e Rádio Jovem Bissau, durante o período de dezembro de 2019, no segundo turno das eleições presidenciais.

O artigo está estruturado em três seções: na primeira, introduzimos as reflexões teóricas sobre democracia e participação política na era das mídias digitais; na segunda, traço um panorama da história dos órgãos de comunicação social e mídias digitais na Guiné-Bissau, apontando o regime autoritário e as instabilidades políticas como os principais fatores que estimularam o engajamento dos guineenses nas redes sociais; na terceira e última seção, apresento os procedimentos metodológicos e os resultados da análise da pesquisa, constituído por postagens nas páginas de TV Bantaba, Bissau On-line e Rádio Jovem Bissau, do Facebook, no período de dezembro de 2019.

2. PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA ERA DAS MÍDIAS DIGITAIS

A internet surgiu na segunda metade do século XX, nos Estados Unidos da América, como parte de um projeto militar, e seu uso começou a se disseminar a partir da década de 1970 (LÉVY, 1999). Com a sua popularização, o ciberespaço transformou-se não só num novo espaço de conhecimento a serviço do mercado, mas também de organização e aproximação de mundos através de redes de comunicação onde é possível construir laços sociais. As mudanças também impactaram o funcionamento das instituições políticas, no âmbito da comunicação e da participação dos cidadãos da esfera pública. Nos regimes democráticos, a internet está se tornando um espaço da agregação de valores democráticos onde diferentes grupos sociais se organizam para pressionar o Estado, rompendo com a burocratização dos meios de comunicação tradicionais.

Revisando a história da democracia, desde a ascensão da democracia ateniense, a participação política e representação política têm sido fenômenos mais destacados no campo da teoria democrática, começando por autores clássicos até aos dias atuais (BOBBIO, 1986). Essas análises têm gerado disputas no campo teórico entre os filósofos, sociólogos e cientistas políticos. O debate em pauta adquiriu maior visibilidade nos países ocidentais nas décadas de 1940 e 1950, posteriormente envolvendo grupos sociais, culturais e econômicos em disputa dos espaços decisórios. O significado descritivo da democracia deriva do poder que pertence ao povo, o único soberano com a legitimidade de estabelecer as normas da república (BOBBIO, 1986). Na sua concepção mais clássica, a democracia foi designada como um conjunto de liberdade civis que envolve participação direta dos cidadãos na escolha dos seus represen-

tantes. Do ponto de vista convencional, a democracia seria então uma forma de governo oposto aos regimes autocráticos. No sentido mais genérico, o regime democrático seria caracterizado pelo conjunto de regras institucionais, que estabelecem os procedimentos legais para formação do governo. A participação política neste contexto se limitava ao processo eleitoral, depois disso o povo não exerce qualquer função política no plano da governação. Com o crescimento de ondas de protestos e crises políticas institucionais, esse modelo da democracia entrou em colapso devido à fraca participação do povo nos espaços decisórios. O colapso é a consequência do isolamento da esfera política do restante mundo social e o esvaziamento do poder da soberania popular em detrimento dos privilégios dos aristocratas e a classe burguesa (MIGUEL, 2005). As formas de participação política e representação política nos regimes democráticos gerou a produção de várias obras nos finais do século XIX, enxergando a democracia além do seu aspecto formal institucional, incluindo no debate os aspectos informais da cultura cívica dos povos.

Um das grandes transformações das democracias aconteceram no começo do século XX, com ampliação dos direitos civis nas esferas econômicas e políticas. A aquisição de novos direitos da cidadania e liberdades civis foram marcos de transformação da civilização da sociedade moderna. É com base nessas transformações que a democracia passou a tornar-se como projeto político qualificado para os países em situações de crise política (INGLEHART & WELZEL, 2005).

Depois da crise da Segunda Guerra Mundial, o conceito da democracia ganhou uma nova nomenclatura, definido pelo Schumpeter (2016) como método de arranjo institucional para a tomada de decisões políticas, com a garantia de liberdades individuais de participação e competição entre os grupos organizados com interesses divergentes.

No final do século XX houve avanços significativos, abrindo possibilidades de participação dos grupos excluídos das estruturas decisórias em vários países como, por exemplo, a inclusão das mulheres, negros e estrangeiros na agenda política e econômica.

Ao longo do tempo, o conceito da democracia sofreu as mudanças que possibilitaram novas articulações, englobando novos valores da cidadania, a igualdade política e representação dos cidadãos na tomada de decisões. Esses avanços simbolizam as mudanças na sua teorização normativa e semântica no qual os regimes democráticos são avaliados a partir de perspectiva ontológica, diferente da lógica da participação política exclusiva ao voto, levando, no entanto, em consideração as pautas da igualdade social, questões de gênero, raça e classe como elementos importantes na construção do regime estável. Apesar das contradições e mudanças no campo teórico, existem quatro elementos minimalistas sobre o conceito: a participação, representação, contestação e a liberdade de expressão (DAHL, 2005). Esses elementos minimalistas seriam o ponto principal para diferenciar o regime democrático do autoritário, aponta o Dahl.

A participação política na literatura contempo-

rânea é definida como conjunto de ações de engajamento na esfera pública, que perpassam pelos “índices participativos” através do processo deliberativo e das mudanças orientadas que estimulam a presença das pessoas nos comícios, nos orçamentos dos governos e das discussões das temáticas do interesse público (MIGUEL, 2005). A sua análise contemporânea pressupõe o reconhecimento dos limites das teorias clássicas e modernas, no campo político e social e da superação dessas teorias. A participação política neste quesito acontece como uma ação processual de publicização plural, que oferece fundamentos voltados à liberalização, que visa contemplar novas dinâmicas formais e informais para as discussões políticas, oferecendo aos cidadãos a oportunidade de participar dos espaços deliberativos para desenvolvimento da virtude da cidadania (FARIA, 2010). Ao ampliar a participação, cidadãos se tornam promotores dos seus próprios interesses, com poder de decisão contra a burocracia estatal. Faria defende que quanto mais a participação dos cidadãos for levada a sério, as suas decisões deixam de ser manipuladas e passam a ser vistas como parte da solução do impasse político. A teoria democrática proposta por Habermas (1985), aponta a ação comunicativa⁴ entre os cidadãos como solução para resolver os problemas de participação política. O autor define a democracia como processo de comunicação e articulação para chegar ao consenso. A comunicação trata-se de autorrepresentação dos cidadãos do debate público, se posicionando estrategicamente a partir das suas preferências políticas, mas também influenciando outras pessoas na tomada de suas decisões nos espaços deliberativos. Na concepção desse autor, a democracia contemporânea se estrutura em três modelos básicos: o processo democrático baseado na formação de opinião, soma de vontades políticas que se traduz no processo eleitoral para composição do parlamento e a vontade política mediante ao discurso (HABERMAS, 1995).

A subjetividade do conceito de participação política das correntes teóricas apresentadas, proporciona aos pesquisadores a operacionalizar o conceito de acordo com o objeto a ser estudado. Considerando tais subjetividades, a participação política neste artigo é concebida a partir da ação comunicativa entre cidadãos na esfera pública à luz da teoria Habermasiana. A teoria mobilizada pelo autor, empregada neste artigo, se refere à participação dos cidadãos do debate político, considerando tais participantes como sujeitos divergentes, de opiniões contrárias, mas que tem um objetivo comum, que é basicamente o convencimento do eleitor. Apesar dos limites desta teoria, ela nos oferece a visão sobre o espírito da democracia que nasce da esfera pública e ação argumentativa, que possibilitam a participação dos cidadãos nos debates políticos em busca de um consenso. Nessa perspectiva, analisar a forma como as pessoas se manifestam sobre a política exige interpretações das situações e contextos em que elas estão envolvidas. Essa interpretação requer o reconhecimento de que o comportamento das pessoas é dinâmico, muda de acordo com espaço onde elas estão inseridas. Levando em consideração esses aspectos, torna-se evidente o enquadramento das relações sociais em diferentes ambientes sejam elas virtuais ou presenciais. De ponto de vista funcional, no mundo virtual, as pessoas desenvolvem habilidades de comunicação de socialização e intera-

ção, aproveitando esse espaço para construir laços. A proliferação dos sistemas de comunicação não convencionais ampliou o espaço público para que os sujeitos sejam ouvidos, usando esse espaço para afirmação de suas identidades ideológicas, culturais e econômicas (GOMES, 2004).

Nos últimos anos, o crescimento da população mundial e as mídias digitais alteraram a forma tradicional de fazer política e o jogo político, permitindo que maior número de pessoas participasse do debate público através da conexão com a internet. Esses avanços simbolizam mudanças que possibilitaram a participação dos indivíduos e grupos excluídos na tomada de decisões. A popularização das tecnologias de informação permitiu a articulação da cidadania, invertendo a lógica de transmissão de poucos para muitos, aniquilando com os privilégios em que um pequeno grupo de pessoas tinham poder de influência sobre a maioria. (COLEMAN & BLUMLER, 2009).

Gomes (2004) assevera que a proliferação de novas tecnologias digitais possibilitou a transição de mensagens que eram gerenciadas exclusivamente pela comunicação de massa para outros espaços alternativos da comunicação, possibilitando o engajamento dos grupos marginalizados na esfera pública. Um dos caminhos para a compreensão do modo como ocorreu essa transição é analisar periódicos governistas e periódicos da oposição. “É no interior desse modelo que se estabelece o discurso e as garantias constitucionais da liberdade de expressão e de imprensa. Trata-se, sobretudo, de liberdade para o confronto partidário, tão grande [na] ligação orgânica entre imprensa e partido” (GOMES, 2004, p. 27). Segundo o autor, a transformação da indústria de informação controlada pelo partido para a classe empresarial tem provocado os conflitos e disputas entre as classes dominantes e a classe oprimida, o poder que era reservado aos meios de comunicação de massa perdeu mais de metade do seu impacto social.

Nas últimas décadas, a internet e as redes sociais vêm despertando a atenção das pessoas e sendo consideradas como espaços de construção de novos valores sociais. Os atores políticos vêm se apropriando cada vez mais das plataformas virtuais para a mobilização de votos e essa tendência tornou-se uma das principais armas nas campanhas eleitorais em vários países, como ocorreu em 2008 nas eleições dos Estados Unidos. As eleições presidenciais dos Estados Unidos disputadas por Barack Obama e John McCain ao cargo de presidente foram consideradas um dos primeiros casos em que os blogs e sites de redes sociais foram utilizados na campanha eleitoral para divulgação dos vídeos e eventos dos candidatos (RECUERO, 2009). Foi a primeira vez em que o mundo acompanhou a disputa presidencial entre os candidatos através das mensagens e comentários no Twitter e Youtube, tornando essas eleições uma das mais engajadas na história americana (RECUERO, 2009). Tal fenômeno foi considerado uma mudança que ampliou as formas de expressão, socialização e mobilização social na comunicação mediada entre o computador, conexão de redes e pessoas.

Apesar das vantagens, esse novo canal de comunicação também é um espaço vulnerável à disseminação de mensagens falsas. Nos últimos anos,

4 A ação comunicativa de Habermas é uma forma de comunicação das pessoas baseada em ação de concordância ou discordância, na qual os sujeitos se comunicam sem interrupção. “Com o seu ‘sim’ um ouvinte estabelece um acordo que, por um lado, se refere ao conteúdo da emissão e, por outro lado, se refere a garantias imanentes ao ato de fala e a vínculos que resultam relevantes para a interação subsequente, ou seja, relevantes para sequência da interação” (1985, p.18). O autor afirma que a ação comunicativa nasce a partir do contexto de mundos da vida entre duas ou mais pessoas em busca de um consenso. Entretanto, ressalta que a falta de consenso em aceitação de uma situação, decisão ou de uma opinião não implica o prosseguimento da interação.

os candidatos da extrema direita e os movimentos reacionários têm se apropriado das redes sociais e plataformas digitais nas campanhas eleitorais, espalhando as propagandas maquiadas para seduzir os eleitores (LYNCH & CASSIMIRO, 2002). Em 2016, nos Estados Unidos, Donald Trump venceu as eleições com o apoio das mídias sociais, fazendo marketing e, ao mesmo tempo, disseminando informações falsas. No Brasil, o candidato da extrema direita, Jair Bolsonaro, também conseguiu se eleger, em 2018, com a mesma estratégia.

Atualmente, comunicação e política são áreas fundamentais e indissociáveis na disputa eleitoral e quanto mais um candidato tiver ferramentas de comunicação bem traçadas, mais chances terá de ganhar a disputa. As estratégias de comunicação não dizem respeito necessariamente à veracidade dos fatos na propaganda dos candidatos, mas ao impacto que essas estratégias podem gerar. Segundo Castells (2018), a estratégia midiática é o alicerce da política contemporânea, a publicação de uma mensagem na internet é mais impactante do que um jornal impresso. As notícias difundidas pela internet transformam-se em ações e códigos dentro de um universo multidimensional que conduz a novas interações e personalização política. Com base nessas interações, as pessoas se alinham a um projeto político para destruir a imagem do adversário. A facilidade do processamento das informações cria grupos organizados com visões do mundo antagônicas nos quais as mensagens negativas são mais impactantes do que as positivas (CASTELLS, 2018).

Castells afirma que a luta pelo poder nas sociedades contemporâneas passa pela política midiática, pela política de escândalo e pela autonomia comunicativa dos cidadãos. O processamento das informações está interconectado a um processo de gerenciamento de dados no qual as mensagens trocadas são fonte de notícias. Neste caso, comportamento e decisões das pessoas dependem dos sinais que recebem e trocam nesse universo. É a partir dessa interação que as pessoas participam da política e dos debates públicos. Os que acreditam numa determinada concepção política formalizam opiniões para defender suas ideias e atacar os adversários. Aqueles que não se posicionavam sobre a política, passaram a se posicionar na internet para defender suas opiniões, ao mesmo tempo se defendendo das difamações e calúnias dos opositores. A partir dessa troca, surge o escândalo nas redes sociais. Na tentativa de se proteger no jogo político, “[...] a pessoa acaba preferindo ‘seu corrupto’ em vez do corrupto ‘do vizinho da frente’ — como todos o são, na percepção geral, tal atributo acaba sendo descontado, salvo os casos de políticos virgens, cuja auréola pode durar algum tempo” (CASTELLS, 2018, p. 24). Segundo o autor, isso pode provocar a crise da legitimidade.

Ao referir-se ao mesmo assunto, Malini e Antoun (2013) argumentam que a internet é um campo social onde as liberdades estão em disputa, onde os grupos se organizam e cooperam para o exercício de poder ou contrapoder em função de uma agenda que envolve a liberdade de participação da esfera pública. As informações que eram difundidas apenas pela mídia tradicional, no espaço virtual, são transmitidas pelos indivíduos com mais intensidade e velocidade. Os autores afirmam que as mídias contemporâneas

são produzidas livremente, de forma articulada e cooperativa, com direcionamento para públicos específicos, mas ao mesmo tempo esse público são mídias de outros públicos, ou seja, vivemos numa era de informação descentralizada com poder de alcance e engajamento elevados em comparação a meios de comunicação convencionais. Essas mídias são portadoras de formas de linguagem descentralizadas, diferentes da forma tradicional da comunicação, com facilidade de transmissão de diferentes linguagens cooperativas e opiniões. Por outro lado, os autores asseveram que “as narrativas compartilhadas na internet fazem parte de um movimento social que recusa a hierarquização de representantes e representados. Recusa a naturalização do funcionamento do poder. Recusa deixar para a mídia tradicional o poder de dizer o que pertence ou não ao acontecimento” (MALINI & ANTOUN, 2013, p. 249). No entanto, essa recusa não se refere à desqualificação dos especialistas na matéria, mas questiona o isolamento da divisão de um conhecimento instável produzido pela mídia tradicional. Nesse caso, a internet pode ser vista como espaço alternativo da ação comunicativa, dando vozes para aquelas pessoas que nunca tiveram a oportunidade de serem ouvidas nos meios de comunicação de massa, revolucionando a distância de tempo e espaço, no qual os conectados são capazes de se comunicar em vários níveis (COLEMAN & BLUMLER, 2009).

3. COMUNICAÇÃO POR MEIO DE MÍDIAS DIGITAIS NA GUINÉ-BISSAU

O período da colonização é registrado como época em que as primeiras tecnologias de informação e comunicação foram instaladas nas ex-colônias para facilitar a comunicação dos navegadores e a metrôpole e otimizar a exploração de mão de obra e matérias primas. Embora essas tecnologias tenham servido apenas à administração colonial, posteriormente, esses instrumentos serviram para mobilização dos movimentos revolucionários independentistas, usando-os de acordo com as necessidades das comunidades. No caso da Guiné-Bissau, as primeiras instalações da rede de comunicação foram em 1811, época em que a comunicação central era voltada exclusivamente a assuntos ligados a Portugal, com objetivo de dominar os grupos que estavam resistindo contra as tropas portuguesas (LOPES, 2015). A maior parte dos conteúdos e programas da emissora eram gravados em Lisboa e enviados para serem transmitidos na frequência de Bissau (Idem, 2015).

Na década de 1960, o PAIGC, através do apoio dos parceiros internacionais, conseguiu criar a primeira rede de comunicação para o serviço militar, cujos objetivos eram localizar as coordenadas e traçar as estratégias no campo de batalha. Em 1966, o projeto se transformou em órgão de comunicação social para divulgação das notícias ligadas à política e à cultura nacional, designado simbolicamente como “Rádio de Libertação”. Os programas de rádio eram gravados clandestinamente, nos espaços improvisados e enviados para serem transmitidos na emissora de Conacri. Nesse período, o partido priorizou a informação e propaganda como sua principal arma de luta, “[...] ao mesmo tempo que, como enaltecia Amílcar Cabral, criava os seus órgãos, escrito e falado, num processo que privilegiou o embrião

do cinema guineense que data dessa época e até se criou uma organização a que designou, na altura, por Núcleo de Jornalistas do PAIGC” (LOPES, 2015, p. 13).

Diferente dos outros países africanos, na Guiné-Bissau a rede de comunicação liderada pelo PAIGC desempenhou papel fundamental na luta armada, conseguindo unir diferentes povos e culturas em torno da luta de Libertação Nacional. Entretanto, depois da consagração da independência em 1973, a ideologia política adotada pelo partido seguia o mesmo comportamento do governo colonial: instaurou a repressão e criou as situações de censura à imprensa, impossibilitando a divulgação de certas notícias no órgão de comunicação social. Resumidamente, na primeira fase da República, órgãos de comunicação são vinculados ao projeto do “Partido Único”, com o objetivo de controlar o país e criar as situações de censura contra a oposição. Nessa época, o país contava com cinco emissoras de rádios⁵, uma televisão e dois jornais. Além das dificuldades de acesso a estes meios de comunicação, eram também seletivos na difusão de informação, no qual só a elite política tinha privilégios.

No entanto, após a abertura democrática e a liberalização econômica, em 1991, o parlamento guineense aprovou novas leis⁶ que garantiram a liberdade de imprensa e a criação de órgãos de comunicação social independentes. Poucos anos depois da criação dessas leis, surgiram novas emissoras de comunicação independentes. Apesar desses avanços, ainda as práticas autoritárias continuam sendo vigentes no país e os órgãos de comunicação continuam sendo censurados pelos governos.

Durante o período de conflito político-militar de 1998, os jornais e rádios comunitários foram obrigados a fechar suas portas, com as tropas instaladas nas emissoras sem qualquer possibilidade de transmissão de notícias. A sede das rádios Pindjiguiti, Mavegro e Bombolom foram vandalizadas e os jornalistas presos, acusados de passarem as notícias ligadas à corrupção no governo (LOPES, 2015). Enquanto isso, a Rádio da Difusão Nacional (RDN) foi invadida pelo serviço militar para defender os interesses do regime e, ao mesmo tempo, defender a intervenção militar. Mesmo depois do conflito político-militar, os meios de comunicação social não conseguiram se firmar como imprensa livre. No entanto, em 2003, com a chegada do smartphone ao país, e sua popularização em 2010, a internet passou a ser espaço alternativo de mobilização e engajamento político. Uma vez que os traços do regime autoritário continuam sendo obstáculos para a imprensa livre, a internet serviu como espaço de contestação das ações repressivas que acontecem no país. O crescimento das redes de telecomunicações marcou essa nova revolução de comunicação, proporcionando aquisição de novos dispositivos eletrônicos como, por exemplo, smartphones, tablets e notebooks.

De acordo com Lamba *et. al.* (2011), a história da rede de telecomunicações no país pode ser compreendida em três fases, sendo que a primeira é designada como a fase de monopólio, que aconteceu depois da proclamação da primeira república em que o Estado era o único fornecedor do serviço da rede de comunicação. Em 1989, através da cooperação bilateral, o Estado guineense e a empresa de te-

lecomunicação portuguesa Telecom criaram a rede de telecomunicação denominado por Guiné Telecom, na qual a empresa portuguesa tinha 51% e a Guiné-Bissau 49% (LAMBDA; MONTEIRO & BARROS, 2011). Poucos anos depois da instalação da empresa em Bissau, foram constatadas várias irregularidades no contrato assinado entre o governo guineense e a empresa portuguesa. Além dos serviços precários prestados pela empresa, poucos cidadãos tinham condições financeiras para comprar os produtos que ofertava. De acordo com os autores supracitados, o monopólio da empresa no mercado nacional, a falta de investimento na infraestrutura e inovação tecnológica fez a Guiné Telecom não conseguir manter o serviço no mercado por vários anos.

A segunda fase é considerada como a fase de liberalização e reformas no campo administrativo e econômico. Com a chegada de novos atores políticos vencedores das eleições de 1994, a administração da empresa mudou a sua dinâmica com o objetivo de ampliar os serviços e promover o desenvolvimento social e econômico do país (LAMBDA; MONTEIRO & BARROS, 2011). Posteriormente, com aprovação dos Decretos de nº 3/99, 6/99 e 7/99, a empresa adotou uma nova dinâmica de prestação de serviço público, a qual passou a ser chamada Guinetel. Essa transição mudou a administração da empresa, oferecendo pela primeira vez o “[...] serviço de rede móvel com tecnologia GSM 900 da segunda geração na Guiné-Bissau” (LAMBDA; MONTEIRO & BARROS, 2011, p. 6). Apesar das transformações e da mudança de gestão, a empresa continuou prestando serviços precários.

Entretanto, na terceira fase foi registrada a chegada de novos dispositivos digitais, nomeadamente smartphones, e novas redes de telecomunicação, em 2004. Esse período foi um marco da revolução tecnológica no país, pois foi a partir dela que os pobres conseguiram ter acesso a dispositivos eletrônicos e começaram a utilizar o serviço de redes móveis. Com a chegada do MTN, em 2006, e Orange, em 2007, a empresa estatal perdeu o monopólio no mercado nacional e entrou em falência. As novas empresas baixaram o custo de comunicação e ofereceram novos serviços de redes móveis para diferentes classes sociais. Embora essas empresas facilitem o processo da comunicação, a democratização do acesso à internet continua sendo o principal desafio na Guiné-Bissau, onde ainda a maior parte da população não tem dispositivos eletrônicos com acesso à internet.

Como já apontado, a evolução das mídias digitais na Guiné-Bissau em parte tem a ver com as cíclicas instabilidades políticas do país e com o fluxo migratório dos cidadãos guineenses na diáspora. Em 2014, a derrubada do governo liderado pelo engenheiro Domingos Simões Pereira fez aumentar o engajamento político dos guineenses nas redes sociais, com um impacto nunca visto nas plataformas digitais, como, por exemplo, a criação das páginas “Estamos a trabalhar”⁷, “Carlos Santiago”⁸, entre outros. Essas mudanças fizeram crescer a participação dos guineenses no debate político nas eleições presidenciais de 2019, gerando, por outro lado, novas disputas e brigas partidárias. O Facebook, como rede social mais popular do país, acaba sendo o palco principal das discussões e discordâncias políticas, como também plataforma de entretenimen-

5 Atualmente, o país conta com mais de 35 rádios comunitárias, as principais delas são: Rádio Galáxia de Pindjiguiti, Rádio Bombolom, Rádio Sol Mansi, Rádio Mavegro, Rádio Nossa, Rádio Jovem, Rádio África, Radio Capital e Rádio Quelelé. Na imprensa escrita há 5 jornais: Nô Pintcha, Expresso Bissau, Gazeta de Notícias, Bantabá de Nobas, e o Democrata. No país, há 4 televisões comunitárias, mas apenas a televisão pública faz cobertura nacional das notícias.

6 Depois da abertura democrática foram aprovadas 5 leis no parlamento para regulamento e funcionamento da imprensa no país: a “Lei da Imprensa (Lei Nº 4/91); Lei do Estatuto do Jornalista (Lei Nº 5/91); Lei do Conselho Nacional de Comunicação Social (Lei Nº6/91); Lei de acesso dos Partidos Políticos aos órgãos de Comunicação Social (Lei Nº7/91); Lei da Liberdade Sindical (Lei Nº8/91); Lei da Greve (Lei Nº 9/91); Lei da Requisição Civil (Lei Nº 10/91)” (LOPES, 2015, p. 46).

7 É uma página criada com o objetivo de fazer oposição à PAIGC, funcionando, ao mesmo tempo, como um canal de notícias, comunicação, mas também de desinformação e manipulação de fatos.

8 É uma página criada pelos apoiadores do PAIGC, que funciona como canal de notícias e comunicação, mas também de desinformação e manipulação dos fatos.

9 De acordo Fragoso, Recuero e Amaral (2011), a netnografia é o neologismo criado na década de 1990, que nasceu de duas terminologias (net + etnografia). Esse termo foi criado com a finalidade de “[...] demarcar as adaptações do método etnográfico em relação tanto à coleta e análise de dados, quanto à ética de pesquisa. Relacionado aos estudos de comunicação com abordagens referentes ao consumo, marketing e ao estudo das comunidades de fãs. [Entretanto], muitas vezes é descrita apenas como monitoramento de sites e grupos online, principalmente quando associada à pesquisa de mercado” (p. 198). As autoras afirmam que, nos últimos anos, o método tem sido adaptado em vários estudos da comunicação de ambientes virtuais, comunidades online e para outros campos do estudo social.

10 Mark Zuckerberg, Andrew McCollum, Eduardo Saverin, Chris Hughes e Dustin Moskovitz.

11 META: < <https://transparency.fb.com/pt-pt/policies/community-standards/>>.

12 O Relatório de Internet World Stats está disponível em: <<https://www.internet-worldstats.com/stats1.htm>> .

13 Mais informações sobre a plataforma estão disponíveis na internet no website oficial <<https://www.radiobantaba.com/sobre-nos/>>.

to, comunicação e publicidade. Apesar do pequeno número da população com o acesso à internet, o seu impacto na sociedade é cada vez mais significativo, transformando as redes sociais em um espaço de participação política e de contestação. Isso vem ao encontro da constatação do Castells (1999), que afirma que o impacto do ciberespaço não depende apenas da quantidade das pessoas que se conectam, mas da capacidade de alcance da informação.

4. USO POLÍTICO DAS REDES SOCIAIS NA GUINÉ-BISSAU: O CASO DO FACEBOOK

Segundo Kozinets (2014), a evolução de novas tecnologias digitais torna as relações sociais cada vez mais próximas ao mundo digital no qual as comunidades online estão associadas a um processo de engajamento e participação em diferentes mundos. Para estudar essa mudança, é preciso adotar métodos apropriados para compreender como essas relações podem ser mensuradas no campo social, político e cultural. Com isso, os cientistas sociais têm recorrido a métodos que acompanham a evolução das relações sociais no mundo digital, como, por exemplo, a “netnografia”, a “etnografia digital”, a “webnografia” e a “ciberantropologia”. Embora esses métodos sejam aplicados de pontos de vistas diferentes, estão interligados no desenho da pesquisa. Suas definições são apropriadas em função do contexto, objetos da pesquisa, coleta e análise de dados. Os trabalhos de Lopes (2014) e Carreiro (2017), ambas teses de pós-graduação, ajudaram neste quesito no aprofundamento da nossa metodologia para atingir os objetivos da pesquisa.

Para a realização da pesquisa que gerou esse artigo, foi adotado o método netnográfico adaptado às redes sociais, baseado na combinação integrada dos procedimentos qualitativos e da pesquisa bibliográfica. Para chegar aos resultados, foram sistematizadas as interações virtuais, analisando as características dessas interações no Facebook à luz da teoria da participação política e ação-comunicação.

A netnografia tem sido apresentada como método especializado da etnografia adaptada para mediar o mundo das relações sociais e o mundo de tecnologias digitais, onde um grupo de pessoas que compartilham laços sociais é estudado e analisado em um ambiente mediado pelo computador (KOZINETS, 2014). De acordo com Fragoso, Recuero e Amaral (2011), as pesquisas das redes sociais estão conectadas a propriedades de redes, os dados adquiridos nelas devem ser analisados a partir das suas estruturas, composições e dinâmicas. A estrutura refere-se à característica da rede e às informações que podem ser extraídas dela. A composição tem a ver com a qualidade dos laços sociais e as conexões estabelecidas através das conversas, links compartilhados na internet e redes sociais. A dinâmica diz respeito à importância das relações sociais construídas a partir da interação. Isso quer dizer que as redes sociais são meios dinâmicos que permitem aos usuários conectados criarem vínculos fortes para projetar a imagem e ganhar o capital social.

O Facebook é uma rede social virtual criada em 2004 por quatro estudantes universitários estadunidenses de Harvard¹⁰, com o objetivo de facilitar a comunicação entre a comunidade universitária, na

qual os usuários poderiam construir laços sociais, fazer amizades e trocar conversas. Os usuários cadastrados na rede criavam perfil próprio para serem identificados por outras pessoas. A partir da conexão estabelecida, as mensagens poderiam ser trocadas entre os amigos e com a oportunidade de formar comunidades e grupos em que as pessoas poderiam se expressar livremente em diferentes países, culturas e idiomas. Com a sua popularização, atualmente o Facebook é uma das redes sociais mais acessadas do mundo, contando com mais de 3 bilhões assinaturas a nível mundial¹¹.

A escolha de Facebook e das páginas *Rádio TV Bantaba*, *Rádio Jovem Bissau* e *Bissau On-line* justifica-se por duas razões: primeiro, de acordo com o relatório da estatística da Internet World Stats¹² publicado em 2022, o Facebook é a rede social mais popular da Guiné-Bissau, com mais de 900 mil assinantes; e, segundo, devido à audiência e ao número dos seguidores que as páginas agregam. O profissionalismo das reportagens de notícias e a quantidade de número de seguidores têm atraído a comunidade guineense a cada vez mais acompanhar esses canais de notícias para obter a informação sobre os acontecimentos no país, emitir opiniões e construir laços sociais.

A *Rádio TV Bantaba* é uma plataforma virtual de comunicação social privada, criada com o objetivo de noticiar as informações ligadas ao país e manter a comunidade guineense informada sobre os principais acontecimentos que marcaram o mundo, através da internet pelo website <<https://www.facebook.com/radiobantaba/>> e outros canais¹³, contando com mais de 152 mil seguidores no Facebook. A *Rádio Jovem Bissau* é um órgão de comunicação social privada vinculado ao projeto do movimento de associação de jovens, criado com o objetivo de promover a educação cívica e a divulgação dos projetos ligados ao desenvolvimento social do país através da informação. No território nacional, emite a transmissão na frequência 102.8Mhz e, na internet, a rádio é acessada através do website <<https://pt-br.facebook.com/radiojovemgb/>> e outros canais¹⁴, e no Facebook conta com mais de 119 mil seguidores. A *Bissau On-line* é uma plataforma digital de comunicação social privada, criada com o objetivo de noticiar as informações ligadas ao país em diferentes âmbitos, mantendo a comunidade guineense informada sobre os principais acontecimentos que marcaram o mundo, através do seu canal do website <<https://pt-br.facebook.com/bissau.online/>> e outros canais¹⁵. A página possui diferentes contas nas redes sociais, a principal delas é o Facebook, com mais de 85 mil seguidores.

A seleção das postagens teve como base as reações em *posts*, comentários, compartilhamentos e *likes*. A partir da seleção dos casos, foi feita a análise das notícias publicadas, considerando apenas as notícias relacionadas à política e comentários trocados entre os seguidores, com recorte específico do mês de dezembro de 2019, partindo da perspectiva de que quanto mais uma publicação tiver comentários, *likes* e compartilhamentos, mais reflexão sobre o conteúdo publicado ela gera, podendo se tornar recurso importante para persuadir pessoas. Foram mapeadas 27 publicações na página de notícia da *Rádio TV Bantaba*; 18 na página de *Bissau On-line*; 23 na página da *Rádio Jovem Bissau*. No total foram

selecionadas 68 publicações e 270 comentários. A partir das observações, os comentários foram classificados em três categorias para análise: estratégia da comunicação, dinâmica da interação e característica das discussões. A coleta desses dados foi feita manualmente, lembrando que as páginas selecionadas são de acesso público. As análises se basearam exclusivamente na observação das postagens e da troca das mensagens referente às discussões políticas no período da campanha eleitoral no segundo turno das eleições.

A partir do mapeamento das notícias publicadas e dos comentários, foram observados aspectos

como: a participação dos cidadãos no debate público, as redes sociais como espaço alternativo de ação comunicativa, disputa política, conexão de laços sociais, marketing político, mobilização e ação coletiva. Lopes (2014) salienta que para qualquer tipo de campanha eleitoral, seja ela presencial ou virtual, o debate político é indispensável, por isso as torcidas se mobilizam para enfraquecer o adversário. Os ataques e acusações ao adversário configuram-se como estratégia para conquistar eleitores. Destacamos que qualquer mecanismo usado no período de campanha eleitoral tem seus impactos que podem influenciar votos: a expressão política das pessoas no Facebook se enquadra neste aspecto.

14 As outras informações sobre rádio estão disponíveis no site oficial <www.radiojovem.info>.

15 As outras informações sobre a plataforma estão disponíveis em: <<https://linktr.ee/bissauonline>>.

QUADRO 1: A informação geral das páginas selecionadas no Facebook

Páginas	Seguidores	Likes	Endereço: URL 's
Radio TV Bantaba	152 mil	58.064	https://www.facebook.com/radiobantaba/
Rádio Jovem Bissau	119 mil	96.445	https://pt-br.facebook.com/radiojovemgb/
Bissau On-line	85 mil	78.953	https://pt-br.facebook.com/bissau.online/

Fonte: elaboração própria.

Através da observação das postagens, é perceptível que o público guineense, seguidor das páginas selecionadas, é um público participativo na discussão política, mas que usa esse espaço sobretudo para formar opinião, interagir e fortalecer os laços. Das notícias publicadas, os assuntos ligados à política geraram mais debate e discussão do que outros, isso nos leva a afirmar que as opiniões emitidas são recursos para mobilização dos eleitores. Quase em 80% das publicações observadas, os comentários são de discordância, provocações e ataques. Em uma publicação, alguém postou dizendo "Não votem no candidato mentiroso", 19 respostas subsequentes refutaram o post, considerando-o como forma de manipulação e acusando seu líder de criminoso. Durante toda campanha isso tem sido o dilema e o padrão das discussões sobre as matérias publicadas. Apenas 20% de comentários em post de formato de textos curtos e imagens não gerou discussão e discordâncias.

A divergência política entre sujeitos advém das discussões abertas, na quais os participantes se colocam como defensores de um candidato e a oposição de outros. As discussões se polarizam quando apoiadores de um candidato fazem críticas ao líder da oposição. Sem entrar no mérito da avaliação dos comentários, se eles são adequados ou não, é importante destacar o poder das redes sociais na campanha eleitoral guineense. Abriram espaço para o confronto político, fortalecendo os canais de comunicação entre cidadãos em tempo real. A sua transversalidade ampliou a participação dos sujeitos do debate político na condição de formadores de opiniões cujo poder de alcance é extremamente considerável no jogo político.

Considerando o Facebook como espaço horizontal da participação do debate político, a comunidade guineense tem se apropriado desse espaço na campanha eleitoral para atacar os adversários e a projeção da imagem dos candidatos. Assim, o Facebook é

usado pelos apoiadores dos candidatos como espaço de debate das ideias e discordância. Quanto à ação comunicativa, a sua dinâmica é funcional, o processo da comunicação funciona através de postagens de opiniões e interação em torno desta postagem, as interações simbolizam ampliação da esfera pública. As opiniões emitidas se enquadram como ação de marketing político cujo objetivo principal é a mobilização dos eleitores.

Como resultado, conclui-se que a campanha nas redes sociais exige diferentes formas de articulação política e métodos de convencimento de eleitores. Essas articulações estão associadas a diferentes canais de comunicação e plataformas digitais que ajudam a construir a imagem dos candidatos e seu capital político. Nesse âmbito, considera-se o uso das redes sociais como estratégia de comunicação na campanha que idealiza a propaganda política que pode influenciar diferentes públicos. As opiniões emitidas são recursos para informar ou desinformar os eleitores na tomada de decisão. As estratégias de ataques são mecanismos para fragilizar o adversário no jogo político. Entretanto, dentro desse cenário, o Facebook é considerado um meio de comunicação que fortalece a propaganda eleitoral, facilitando o acesso à informação e a estabelecer o diálogo de forma horizontal. A sua dinamicidade amplia o debate político que pode fortalecer a democracia e ações que podem moldar o comportamento das pessoas. A sua versatilidade impulsiona as pessoas a participarem dos eventos políticos e emitirem suas opiniões com segurança, sem sofrer agressão física. Na esfera política, isso impulsiona que determinadas questões sejam levantadas para o debate, as quais, se fossem em outros meios, possivelmente, não seriam abordadas. Esses avanços são mecanismos para romper com as fronteiras de liberdade de expressão burocratizada, assim como a hegemonia tradicional de comunicação.

No que se refere aos impactos, as redes sociais

influenciam em mudanças nas relações sociais que podem gerar as expressões de polarizações entre os grupos e atores políticos em disputas políticas. Desconsiderando o seu impacto negativo, consideramos o Facebook como instrumento de marketing político importante para a mobilização de votos e debate político. Isso vem ao encontro da afirmação de Lévy (1999), que salienta que as redes sociais não resolvem problemas, são apenas espaços alternativos para as disputas ideológicas diferentes das mídias tradicionais, de modo que o seu benefício e desvantagem depende da forma como usamos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, o crescimento das redes de telecomunicação e os serviços de rede móvel ampliaram o sistema de comunicação, o acesso à informação e canais de interação e diversão. Esses avanços estão associados ao projeto de desburocratização de sistemas de comunicação como agenda do desenvolvimento social e da democracia nos países emergentes. As evidências recentes mostram que as democracias contemporâneas estão interconectadas ao projeto das inovações tecnológicas e mídias digitais, o acesso a esses dispositivos é essencial para o fortalecimento dos regimes políticos. A democratização do acesso à internet é considerada uma ação urgente que as nações precisam responder.

No caso guineense, embora o país esteja atra-

sado no desenvolvimento dos serviços tecnológicos, isso não impediu a popularização das mídias digitais. Como já destacado, a sua evolução em parte está associada ao fluxo migratório, à classe empresarial e a alguns eventos políticos no país. Destacamos, também, que o rápido crescimento dos guineenses em redes sociais está atrelado a um processo histórico de perseguições políticas a órgãos de comunicação social e cerceamento da liberdade de expressão, que nos levou a afirmar que uso das redes sociais se configuram como instrumento de contestação, participação e marketing político.

Tendo em vista o que colocamos como problema desta pesquisa, constata-se a mudança do perfil da comunidade guineense nas redes sociais pelo interesse pelos assuntos ligados à política, usando esse espaço como canal de interação e discordância política com a finalidade de fragilizar o adversário.

Através da observação sistematizada, concluímos que nas eleições presidenciais de 2019, o uso das redes sociais se configura como mecanismo de propaganda política e mobilização de votos, considerando o Facebook como ponte de conexão de laços, que aproxima os cidadãos, oferecendo-lhes espaço que viabiliza as interações e comunicação política que a mídia tradicional não concede. Neste quadro, as interações entre os cidadãos se enquadram como formas de participação política cujo objetivo principal é o convencimento dos eleitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Ronaldo Ferreira. (2016), "Do pensamento tecnológico à tecnologia como ciência da técnica: por uma epistemologia das tecnologias". *Inf. & Soc.:Est.*, João Pessoa, 26, 3: 67-80, set./dez.
- BARROS, Z. dos S., FONSECA, Y. C., & UALI, D. (2022), "Brecha Digital de Gênero e Raça na pesquisa sobre tecnologias digitais de informação e comunicação". *ODEERE*, 7(1), 203-216. Disponível em <<https://doi.org/10.22481/odeere.v7i1.10493>>. Acesso em: 09-11-2022
- BOBBIO, Norberto. (1986), *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 6ª Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- CASTELLS, M. (1999), *Sociedade em rede*. Tradução: Roneide Venancio Majer; 6 Edição, Jussara Simões – Era da informação: economia, sociedade e cultura. V. I. São Paulo, Paz e Terra.
- CASTELLS, Manuel. (2018), *Ruptura: a crise da democracia liberal*. Tradução: Joana Angélica d'Ávila Melo. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor Ltda. Copyright da edição digital brasileira: junho de 2018.
- CARREIRO, Rodrigo. (2017), *A Discussão Política Em Rede: Um Estudo Sobre a Divergência Política no Facebook*. Tese do Doutorado, UFBA; Salvador.
- COLEMAN, Stephen; BLUMLER, Jay G. (2009), *The Internet and Democratic Citizenship: Theory, Practice and Policy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DAHL, Robert. (2005), *Poliarquia: participação e oposição*. São Paulo, Edusp.
- FARIA, Cláudia Feres. (2010), "O que há de radical na teoria democrática contemporânea análise do debate entre ativistas e deliberativos". *Revista brasileira de ciências sociais*, . 25, 73.
- FRAGOSO, Suely. RECUERO, Raquel. AMARAL, Adriana. (2011), *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre, Sulina.
- GOMES, Wilson. (2004), *Transformações da política na era da comunicação de massa*. São Paulo, Paulus.
- HABERMAS, Jürgen. (1985), "Remarks on the concept of communicative action", in G. Seebass e T. Tuomela (orgs). *Social action*. Boston, D. Reidel, p. 151-177. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury. n.40, pp. 1-25, 2015 [1985]. Disponível em: <<https://libgen.is/book/index.php?md5=FE30B41C259F5B85A4978B9FC9CF5719>>. Acesso em: 15-10-2022.
- HABERMAS, J. (1995), "Três modelos normativos de democracia". *Lua Nova*, 36: 39-53. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/tc5Tz3QGHghmfzvbvL6m6wck/?lang=pt>>. Acesso em: 20-08-2021
- INGLEHART, Ronald; WELZEL, Christian. (2005), *Modernização, mudança cultural e democracia*. São Paulo, Ed. Verbená.
- JAQUITÉ, A. D. (2015), *Determinantes da utilização de serviços de comunicações móveis na Guiné-Bissau: um estudo empírico aplicado ao mercado de internet móvel*. Dissertação de Mestrado em Marketing e Comunicação – Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Oliveira do Hospital. Oliveira do Hospital.
- KOZINETS, Robert V. (2014), *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Tradução: Daniel Bueno; Porto Alegre, Penso.

LAMBA, A. MONTEIRO, L. BARROS, M. (2011), "Marketing comercial nas empresas de telecomunicações num contexto de pobreza: o caso da Guiné-Bissau". Apontamentos Mediáticos, UFAL. Disponível em: <<https://ichca.ufal.br/grupopesquisa/intermedia/artigos/alexandre.pdf>> Acesso em: 10-06-2021

LÉVY, P. (1999), *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Editora 34, São Paulo.

LOPES, Lucivane. (2014), *Política online: campanha eleitoral no Facebook*. Dissertação do mestrado, UFP., Belém.

LOPES, António Soares (Tony Tcheka). (2015), *Os media na Guiné-Bissau*. Bissau, Corubal.

LYNCH, Christian; CASSIMIRO, Paulo Henrique. (2022), *O populismo reacionário: ascensão e legado do bolsonarismo*. São Paulo, Editora Contracorrente.

MALINI, Fábio. ANTOUN, Henrique. (2013), *A internet e a rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais*. Porto Alegre, Sulina.

MIGUEL, Luis Felipe. (2005), "Teoria democrática atual: esboço de mapeamento". *Revista Brasileira de Informações Bibliográficas*, 59: 5-42. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/edicoes-antiores/bib-59/569-teoria-democratica-atual-esboco-de-mapeamento/file>>. Acesso em: 20-03-2022

MISKOLCI, R. (2011), "Novas conexões: notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais". *Cronos*. R. Pós-Grad. Ci. Soc. UFRN, 12, 2: 09-22, jul./dez. 2011, ISSN 1518-0689.

SCHUMPETER, J. A. (2016), *Capitalismo, Socialismo e Democracia*. São Paulo, Editora Unesp.

RECUERO, Raquel. (2009), *Redes sociais na internet*. Porto Alegre, Sulina.



Ela

Partiu

Crédito às Ilustrações

Antonio Henriques Vieira

Ilustra a capa

Virginiano com ascendente em escorpião, 1984. Nasceu-sendo, louco, taxado como louco, provavelmente louco. Possui falta de compreensão de mundo e social, ou uma capacidade de enxergar-expressar de modo-atípico. Poeta, dançarino, ator, performance, artista plástico. Acredita em singularidades, conexões, drama, palavras, escuta. Trabalha-tecendo-mundos: improváveis, intensos, conectados, diluídos. Carrega uma estética do simples, de uma criança que teve uma infância difícil e mesmo assim des(em)cobriu a possibilidade de ser feliz; com uma visão questionadora e um olhar inclusivo, vai ponderando coisas/ideias, se descobrindo através do trabalho.

Formado em massoterapia, Pedagogia da Dança e do Movimento (UFMG), Gastronomia (Estácio de Sá), Artes Visuais (UEMG), especializado em Arteterapia (Faculdade Vicentina), Educação Artística (UFMG), e graduando em Aquacultura (UFMG). É um alguém singelo e precariedade: um nada vivo e expressivo.

Contato: <@antoniohsvieira; @animaisdesconcertantes; @tessitura.s; @arteneutra; @doislados; @hachura.s>

Kauani Rachid

Ilustra a página 13

Oi, meu nome é Kauani e eu faço colagens manuais nada planejadas feitas rapidamente. Eu falo de cidade, poesia, movimento e um tudo o que faz sentido e nem tanto, misturo o caos com cores, formas, sentimentos. Tudo o que me atravessa em imagem. Curso Letras, estou no terceiro período, mas vira e mexe arranja um tempinho pra estar com o pé na Artes Visuais, na Arquitetura... é o jeito de olhar e unir tudo o que gosto em imagem e palavra.

Contato: <<https://www.instagram.com/kaosesthetics/>>

Mateus Macedo dos Reis

Ilustra a página 20

Mais conhecido no meio artístico como Sciureus, é graduando em de Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Brasília, e desenha desde que se entende por gente. Assíduo frequentador de feiras de publicações independentes, só começou a divulgar seus desenhos no final de 2018. Seu trabalho vai de design de personagens mais cartunescos a composições detalhadas com elementos do surrealismo. A ilustração em questão, intitulada "cabeça", nasce com uma espécie de auto-retrato metafísico do próprio processo criativo do autor.

Contato: <<https://https://www.instagram.com/sciureus/>>

Rafaela Camargo Micheloni

Ilustra a página 28 e 29

Nascida em Novo Horizonte, interior do estado de São Paulo, é artista visual formada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Participou de exposições e exibições no Brasil e no exterior, além de publicações em revistas de arte independentes.

Contato: <<http://www.instagram.com/rafaelamicheloni>>

Vitória Bispo Umbelino

Ilustra a página 39

Olá, me chamo Vitória e sou Artista da Cena em formação. Vejo na colagem possibilidades terapêuticas, pedagógicas e de protesto, assim venho desde 2020 pesquisando sobre e fazendo colagens.

Contato: <<https://www.behance.net/vitriabishop>>

Nominata

Agradecemos àqueles/as que atuaram como pareceristas no volume 18, número 1, Dossiê Temática Livre, por sua criteriosa dedicação e sempre gentil avaliação dos textos submetidos.

Fabiano Tadeu Grazioli - ftg@uricer.edu.br - Doutor em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UFP).

Andreia Regina Moura Mendes - andreia.mendez2@gmail.com - Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Marcelo Pinheiro Cigales - Marcelo.cigales@gmail.com - Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Patrícia Milano Pêrsigo - patricia.persigo@ufsm.br - Doutora em Comunicação Midiática pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Renato Victor Lira Brito - renato.lirabrito@ufpe.br - Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Jorge Luiz Zaluski - jorgezaluski@hotmail.com - Doutor em História do Tempo Presente pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Monique Lima de Oliveira - m26dejulho@gmail.com - Doutora em sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNI-CAMP).

Raquel Viana dos Anjos - raquel.dosanjos@ifpi.edu.br - Mestra em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Preservado em:



caCS

Centro Acadêmico
de Ciências Sociais

