

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLÁUDIA BUCH

PERFORMANCE DOCENTE NO DISCURSO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

CURITIBA

2019

CLÁUDIA BUCH

PERFORMANCE DOCENTE NO DISCURSO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná – UFPR como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Dra. Michelle Bocchi Gonçalves

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Buch, Cláudia.

Performance docente no discurso de professores de geografia.
/ Cláudia Buch. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Dra. Michelle Bocchi Gonçalves

1. Ensino a distância – Formação de professores. 2.
Geografia. I. Gonçalves, Michelle Bocchi (orientadora). II. Título.
III. Universidade Federal do Paraná.



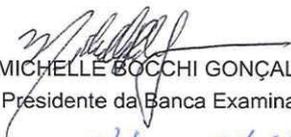
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

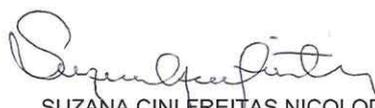
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **CLAUDIA BUCH**, intitulada: **PERFORMANCE DOCENTE NO DISCURSO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA**, sob orientação da Profa. Dra. MICHELLE BOCCHI GONÇALVES, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Agosto de 2019.


MICHELLE BOCCHI GONÇALVES
Presidente da Banca Examinadora


KÁTIA MARIA KASPER
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)


SUZANA CINI FREITAS NICOLODI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)

Dedico este trabalho a minha filha amada Beatriz e amado Alvaro.

Minha gratidão pelo amor, paciência, carinho e apoio que me deram nesta caminhada. Por saber que sempre tenho em vocês palavras de incentivo, o conforto de seus abraços e amor em nosso lar.

Dedico também as pessoas amadas que deixaram boas lembranças e saudades.

A minha querida oma Erica que a frente de seu tempo me ensinou sobre o empoderamento da mulher.

A Ladica e Gugu, pelo carinho dado a mim e a minha filha.

A minha amiga professora Rejane, que deixou seu legado de amor a inclusão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que ilumina meu caminho, pensamentos e ações. São tantas as bênçãos maravilhosas que recebo que hoje só posso dizer, Obrigada Senhor! E sei que essas bênçãos divinas são todas as pessoas que fazem parte da minha história, cruzaram meu caminho e fizeram a diferença, nada é por acaso.

Minha gratidão a minha família, a minha mãe Roselita e ao meu pai Osni, que na simplicidade de viver a vida, sempre me lembram que o importante é estarmos juntos, para a vida fazer sentido. Aos meus irmãos e sobrinhos, em especial minha irmã Arlete, por sabermos o que vivemos, o que somos e buscamos, seguindo juntos. As minhas irmãs amigas Patrícia, Solange e Raquel, que no bom humor de nossas conversas, tanto me inspiraram como me confortaram.

A minha querida orientadora Doutora Michelle, que confiou em mim e me possibilitou experienciar um mundo acadêmico regado de boniteza, na sua melhor performance com leveza e inspiração, me ensinando a olhar para a profundidade do conhecimento.

A Doutora Odissea Boaventura de Oliveira, pela sua atenção e carinho, e por ter me apresentado a AD, onde hoje posso olhar o mundo com menos opacidades.

As professoras Doutoradas Suzana C. F. Nicolodi e Kátia Kasper, pelo carinho e atenção para comigo e meu trabalho. Suas valiosas contribuições possibilitaram um toque de inspiração mais humano, para esta professora pesquisadora e para com a pesquisa.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa ELiTe e linha de pesquisa LICORES, pelos momentos que pudemos estar juntos, me proporcionando outras e novas aprendizagens.

Agradeço a minha turma de mestrado profissional, em especial a minha amiga Luciana, lugar onde me senti acolhida e numa constante reciprocidade no compartilhamento do conhecimento.

A direção, professores e funcionários da E.E.B. Professora Maria Paula Feres pela constante parceria e carinho, em especial para minhas amigas Cacilda, Silmara, Leontina, Simone Paes e Angelita, que tanto me apoiaram e acreditaram em mim. Ao Colégio Estadual Presidente Caetano Munhoz da Rocha, direção, equipe pedagógica, professores e funcionários, pelo carinho e atenção. Em especial

Dona Ivanilde, que sempre teve palavras inspiradoras para ser-fazer educação. E, as amigas e colegas de trabalho, Ana, Flávia, Luciane, Miriana, Neriane e Arlene, pelo carinho e apoio.

Obrigada à professora Gicele da Uninter que possibilitou a realização do curso na instituição. Seu carinho, leveza e alegria, e o espaço dado, foram muito importantes e determinantes para a concretização desse estudo.

Aos cursistas que participaram desta pesquisa, no compartilhamento de suas experiências regado de carinho e alegria, onde juntos pudemos (re)pensar a educação.

A amiga e colega de trabalho professora intérprete Leislle, obrigada pelos momentos em poder aprender com você, me possibilitando a buscar um mundo que realmente aconteça à inclusão.

Obrigada aos meus queridos professores Doutores Juarez da Silva Thiesen e Luiz C. Weinschütz, que me inspiraram para uma Geografia que busca ler, interpretar e intervir no mundo, e para uma curiosidade epistemológica, sempre pelo ato dialógico.

Agradeço imensamente a todos os meus alunos. São eles na verdade que deram corpo aos meus discursos, abraçando as ideias e performando-as.

Por fim, agradeço não somente a todas essas pessoas com muito carinho, mas agradeço a você professor (a), que está no chão da sala de aula e busca fazer o melhor para nossa sociedade pela educação. Meu muito obrigada, a todos.

Gratidão.

Viver
E não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz
Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser bem melhor e será
Mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita
(O Que É, o Que É? Gonzaguinha, 1982)

RESUMO

A pesquisa Performance docente no discurso de professores de Geografia, vinculada ao Laboratório de Estudos em Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq), é uma investigação de cunho qualitativo que tem como quadro teórico-metodológicos pressupostos da Educação Performativa e da Análise de Discurso de Linha Francesa. Tendo como objetivo norteador desvelar os diferentes discursos pedagógicos que significam sentidos e se materializam na performance docente e na performatividade da prática educativa dos sujeitos professores de geografia, formados pela educação à distância. Buscou-se saber quais paradigmas são discursados nos diferentes ambientes formativos, em especial no modelo adotado pela modalidade de ensino de EaD. Como procedimento metodológico, foi desenvolvido um curso de formação, no município de Rio Negro-Paraná, sobre práticas em Geografia, no qual foram realizadas diferentes metodologias no ensino e aprendizagem desta ciência, e inserção de experimentações performativas. O *corpus* analítico é composto pela descrição das atividades realizadas nesta formação, seguido da análise dos fragmentos discursivos mediante ao questionário inicial, diálogos nos espaços discursivos do referido curso e relatos finais solicitados aos docentes. A pesquisa apresenta como resultados, que as performances docentes materializam sentidos significados pelos discursos pedagógicos com tendência ao autoritário, delineados pelo paradigma moderno, e concepções de uma educação bancária. Vislumbramos que os mesmos, no entanto, movimentaram sentidos para a possibilidade de encarnar outros e novos modos de ser-fazer a prática em educação. Concluímos que há necessidade de espaços mais dialógicos nos ambientes formativos, que priorizem a interação, a reversibilidade, o tempo performativo dos sujeitos e as diferentes realidades escolares, colocando o futuro professor em contato com materiais, métodos e linguagens diversos, que possam reconfigurar seu próprio processo formativo para a docência no ensino da geografia.

Palavras-chave: Educação Performativa. Discurso. Geografia. Formação Docente.

ABSTRACT

The research Performance teacher in the discourse of Geography teachers, linked to the Laboratory of Studies in Performative Education, Language and Theatricalities (ELiTe / UFPR / CNPq), is a qualitative research that has as theoretical-methodological framework the assumptions of Performative Education and of French Line Speech Analysis. With the guiding objective to unveil the different pedagogical discourses that mean meanings and materialize in the teaching performance and the performativity of the educational practice of the geography teachers subjects, formed by distance education. We sought to know which paradigms are addressed in the different formative environments, especially in the distance education modality. As a methodological procedure, a training course was developed in the city of Rio Negro - Paraná, about practices in Geography, in which different methodologies were performed in the teaching and learning of this science, and insertion of performative experiments. The analytical corpus is composed by the description of the activities carried out in this formation, followed by the discursive fragments analysis through the initial questionnaire, dialogues in the discursive spaces of the referred course and the final reports requested to the teachers. The research presents as results, that the teaching performances materialize meanings meaning by the pedagogical discourses with tendency to the authoritarian, outlined by the modern paradigm, and conceptions of a banking education. We see that they, however, moved senses to the possibility of embodying others and new ways of being-doing the practice in education. We conclude that there is a need for more dialogic spaces in the formative environments, which prioritize interaction, reversibility, the performative time of the subjects and the different school realities, putting the future teacher in contact with different materials, methods and languages that can reconfigure their own formative process for teaching in the teaching of geography.

Keywords: Performative Education. Speech. Geography. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – BALIZA E.E.B. PROFESSORA MARIA PAULA FERES	15
FIGURA 02 – LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – ESTUDOS DO MEIO	17
FIGURA 03 – CLASSES DE ACELERAÇÃO.....	17
FIGURA 04 – PROJETO HAICAI	18
FIGURA 05 – PERFORMANCE DOS PROFESSORES - SHOW DE TALENTOS PAULA FERES.....	19
FIGURA 06 – PROJETO FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ALDEIAS INDÍGENAS	20
FIGURA 07 – PROJETOS REALIZADOS	21
FIGURA 08 – POST DE DIVULGAÇÃO DO CURSO.....	60
FIGURA 09 – CURSISTAS PARTICIPANTES DO CURSO	61
FIGURA 10 – MATERIAIS USADOS – BOLINHAS E APITO.....	71
FIGURA 11 – ATIVIDADE SOBRE LATERALIDADE.....	73
FIGURA 12 – ATIVIDADE SOBRE DIMENSÕES ESPACIAIS	73
FIGURA 13 – MODOS QUANTO DISPOSIÇÃO DE INSTRUMENTOS.....	75
FIGURA 14 – ATIVIDADE CONSTRUÇÃO DE MAQUETES.....	75
FIGURA 15 – MODELO DE MAQUETE IMANTADA CASEIRA.....	76
FIGURA 16 – ATIVIDADE SOBRE ROSA-DOS-VENTOS DE PAPEL.....	77
FIGURA 17 – PETRUS - ANIMAL INANIMADO DE ESTIMAÇÃO	77
FIGURA 18 – ATIVIDADES SOBRE A MORFOLOGIA DO SOLO.....	79
FIGURA 19 – ATIVIDADE COM TINTAS A BASE DE SOLOS – COLORTECA.....	79
FIGURA 20 – ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO E MANUSEIO DE ROCHAS.....	80
FIGURA 21 – ATIVIDADE COM FOTOS SOBRE PAISAGENS	80
FIGURA 22 – INSTRUMENTOS DE ORIENTAÇÃO TRABALHADOS	81
FIGURA 23 – ATIVIDADE DE CONSTRUÇÃO DE FÓSSEIS	82
FIGURA 24 – ATIVIDADE DE EXPERIMENTO COM SOLO	83
FIGURA 25 – ATIVIDADE MOLDANDO FORMAS DE RELEVO NA AREIA.....	84
FIGURA 26 – ATIVIDADE DE PESQUISA NA SALA DE INFORMÁTICA	85
FIGURA 27 – PESQUISA DE CAMPO NO MOINHO CATARINENSE	87
FIGURA 28 – MAQUETES INCLUSIVAS - RIO NILO E DEMOGRAFIA.....	90
FIGURA 29 – ENCONTRO SOBRE O TEMA INCLUSÃO - SINALIZANDO “EU AMO LIBRAS”	91

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS	40
QUADRO 02 – PERFIL DOS CURSISTAS	62
QUADRO 03 – ORGANIZAÇÃO E CRONOGRAMA DA PESQUISA.....	66
QUADRO 04 – GRUPOS DOS BLOCOS ECONÔMICOS	94

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

AIE – Aparelho Ideológico de Estado

ARE – Aparelhos Repressivos de Estado

DP – Discurso Pedagógico

EaD – Educação à Distância

UFPR – Universidade Federal do Paraná – Paraná

UNICESUMAR – Universidade Centro Universitário de Maringá

UNINTER – Centro Universitário Internacional

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí – Santa Catarina

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

	PERFORMANCE DISCURSIVA DA PESQUISADORA	14
1	INTRODUÇÃO	23
2	ABORDAGEM TEÓRICA: DISCURSO E PERFORMANCE	31
2.1	ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA.....	31
2.2	A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA	43
3	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	58
3.1	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E SEUS SUJEITOS.....	58
3.2	EDUCAÇÃO PERFORMATIVA NO CURSO DE FORMAÇÃO - E (DES)CONSTRUÇÃO	67
3.2.1	Do Discurso à Performatividade da Prática na Geografia	69
4	MATERIALIDADES DISCURSIVAS ANALÍTICAS.....	98
4.1	ANÁLISE DAS MATERIALIDADES DISCURSIVAS	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	157
	APÊNDICE 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	164
	APÊNDICE 02 – QUESTIONÁRIO PERFIL DA TURMA.....	165
	APÊNDICE 03 – QUESTIONÁRIO INICIAL.....	166
	APÊNDICE 04 – QUESTIONÁRIO RELATO FINAL	170
	APÊNDICE 05 – DISCURSOS ORAIS NOS ESPAÇOS DISCURSIVOS..	174
	APÊNDICE 06 – LISTA ENDEREÇOS ELETRÔNICOS DO CURSO	175

PERFORMANCE DISCURSIVA DA PESQUISADORA

Revisitando memórias, discurso sobre sentidos significados em minhas formações imaginárias e condições de produção vividas. Desvelando experiências que significaram e significam o *drama social* por mim performada. Na interpelação e assujeitamento¹ quanto meu *papel social* de filha, aluna, mulher, mãe, acadêmica e hoje, sujeito-professora pesquisadora. Os quais se inscrevem no meu *corpodiscursivo*, dando contornos pelo contínuo movimento de sentidos *corporificados* e *encarnados*. Pois as diferentes vivências experienciadas, são sempre lugar do possível.

Segunda filha de uma família simples de cinco irmãos, sendo a primeira mulher. Meu pai, mesmo com pouco estudo, trabalhou com a mecânica diesel, sendo bastante reconhecido em sua área, e assim acabou por influenciar fortemente os três filhos homens em suas vidas profissionais. De hábitos simples, entre cuidar da sua horta e pescar, performa constantemente sua paixão pela dança. Minha mãe, dona de casa polivalente, desenvolve várias atividades que refletem seu sentimento afetivo na dedicação as suas flores, horta e seus bichinhos de estimação. Na sua simplicidade e força, felizmente nos ensinou valores como resiliência, superação e fé. Mas é na sua paixão pelos netos que performa a maravilhosa avó que é. As singularidades de cada irmão são performances visíveis. O silêncio e a simplicidade marcam meu irmão mais velho. Minha irmã amiga e companheira se significa pela sua amorosidade e empoderamento. O irmão do meio de personalidade forte, com suas marcas de luta, perseverança e profissionalismo. E o caçula, com seus devaneios filosóficos nietzscheanos e de resistência mostra seu desapego ao material. Somos assim, nas diferenças nos completamos.

Os estudos não foram uma prioridade de meus pais, situação compreensível diante do contexto vivido da época. Isso pode ter adiado, mas não impossibilitou que eu e minha irmã cursássemos o ensino superior, ela em Ciências Biológicas e eu em Geografia. Como também não impediu que meus irmãos se realizassem profissionalmente. O bairro Vila Nova, em Mafra, Santa Catarina, onde crescemos ficava distante do centro da cidade. Quando criança o lugar era muito diferente de

¹O termo assujeitamento, ou interpelação, é correspondente aos estudos de Brandão. A qual se baseia nos estudos de Pêcheux (1975), sobre a Análise de Discurso. Concepção ideológica, que consiste em fazer com que o indivíduo tome uma posição numa determinada formação social, sem que ele se tome conta disso (2012, p. 77).

hoje, pois a comunidade era composta de tios, primos e pessoas muito amigas que se tornavam parte da família, sendo conhecidos como compadres e comadres.

A escola deste bairro faz parte da minha história e significa sentidos. Inaugurada como Deutsche Schuler Vila Nova, já diz muito sobre a composição étnico e sociocultural do lugar, e sobre meu corpo etnográfico. Hoje, com seus 120 anos está denominada como E.E.B. Prof^a Maria Paula Feres. Localizada a menos de cem metros da minha casa, na época de criança, era o lugar mais interessante, se não o único que íamos. Pois não tínhamos acesso, condições e autorização para ir e descobrir outros lugares além do nosso. Quando aluna, no ensino fundamental de escola pública, sempre estive envolvida nas mais diferentes atividades escolares, apresentações de danças, poesias, músicas, grêmio estudantil. Dos sete aos onze anos fui baliza na fanfarra da escola. Foram momentos, nos quais me achava especial. Também, timidamente participei de treinos do time de basquetebol, o qual não era nenhum destaque nesse esporte.

Figura 01 – Baliza E.E.B. Professora Maria Paula Feres



Fonte: A Autora (1985)

Nas lembranças de infância e adolescência, hoje professora, me pergunto, “onde estava meu corpo enquanto aprendia? Quais os sentidos ainda carrego em minhas formações imaginárias, que ainda se significam no meu *corpodiscursivo*? ”.

Seguindo meu percurso, nas surpresas e magia de viver a vida, tive outras experiências, outros e novos olhares, conheci pessoas e lugares, constituindo, significando e performando novos sentidos. A maternidade me trouxe inúmeras

experiências felizes, e de inseguranças também. As responsabilidades e alegrias de performar a “Cláudia mãe”, entre aquilo que ficou corporificado sobre “ser mãe, ser família”, movimentou, e movimentou sentidos. Minha filha amada Beatriz nos encanta pelo seu olhar sensível e carinhoso para com a família, e aos outros. E, é nas experiências vividas, na relação mãe e filha, que posso perceber não só quem é ela, mas quem sou eu. Ao meu lado tenho meu amigo, companheiro, cúmplice e amado Álvaro. Seu modo de ser me completa, nossas diferenças de ver e sentir o mundo são aprendizagens diárias. Seu silêncio diz e me ensina muito, mas é na sua relação com a família e amigos que ele ganha minha admiração.

Minha formação acadêmica iniciou com o curso de Pedagogia, a qual paralelamente a esta dei meus primeiros passos no magistério, no exercício da profissão. Experiência essa me permitiu compreender e valorizar a complexidade e beleza da alfabetização, mas na assunção da minha prática docente, pude perceber um não encantamento. Completando o ciclo de um ano desta formação, decidida em mudar para outra área, o universo conspira ao meu favor.

Num turbilhão de acontecimentos, em 2001 tive a oportunidade de cursar licenciatura em Geografia, em regime especial, pela UNIVALI, no município de Mafra-SC. Curso este que tanto me significou, como eu o signifiquei. A performatividade deste teve uma proposta formativa totalmente voltada para o ensino-aprendizagem da ciência geográfica. Que tanto valorizou os saberes docentes, como articulou e possibilitou a compreensibilidade sobre a Geografia como ciência, como também a Geografia escolar. Como partícipe da construção do meu próprio processo formativo, pude entrar em contato com diferentes métodos, materiais e suas linguagens para o ensino e aprendizagem desta ciência. Sendo que a constante reversibilidade entre sujeitos, e a concepção de conhecimento dialógico permitiram ultrapassar tanto os limites físicos da sala de aula, como os ideológicos, os quais foram determinantes para compreender o ato educativo como um ato político.

Figura 02 – Licenciatura em Geografia – Estudos do Meio



Fonte: A Autora (2006)

Paralelo a licenciatura em Geografia tive a experiência do que hoje vejo como um dos momentos mais significativos no exercício do magistério. A atuação nas chamadas Classes de Aceleração pelo Estado de Santa Catarina. A proposta pedagógica desse projeto me proporcionou um aprendizado epistemológico de professora pesquisadora. Tanto em relação à adequação do currículo quanto tempo/espço dos sujeitos/alunos, como a busca constante por alternativas metodológicas polissêmicas e interdisciplinares.

Figura 03 – Classes de Aceleração



Fonte: A Autora (2002)

Ainda em 2001, realizei concurso para efetivação no magistério pelo Estado de Santa Catarina, podendo assumir somente em 2005 por ainda não estar formada na área de Geografia. Hoje, trabalho com a disciplina de Geografia atuando no ensino médio, na mesma escola que estudei. Na sequência da formação acadêmica, realizei duas pós-graduações, em Geografia e Gestão Ambiental, e em Metodologia de Ensino de História e Geografia.

Em 2009, me torno professora efetiva pelo Estado do Paraná. Onde hoje trabalho com o ensino médio, e séries finais na modalidade de tempo integral, no Colégio Estadual Presidente Caetano Munhoz da Rocha, no município de Rio Negro- Pr. Sendo que esta experiência me levou a uma curiosidade epistemológica sobre os conceitos e dicotomias entre “tempo integral e educação integral”. Assim, juntamente com as professoras de Matemática, realizamos um curso interdisciplinar sobre o tema, tendo como fruto a realização e publicação² de uma prática docente em 2015, a qual foi intitulada como O Ensino do Haicai como Expressão da Arte Poética na Escola Integral. Importante dizer, que essa aprendizagem e sua posterior publicação que só foi possível pela importante e necessária parceria entre universidade/escola.

Figura 04 – Projeto Haicai



Fonte: A Autora (2015)

² Livro Educação Integral e Integrada, subsídios para a formação de professores organizado pelas professoras doutoras Marta Pinheiro, e Ana Maria Petraitis Liblik, pelo Setor de Educação da UFPR, em 2015.

Essa experiência vai tomar maior corpo, me levando nesse mesmo ano a cursar a disciplina isolada sobre Educação Integral³, pela UFPR, Setor Educação, a qual acaba me inspirando para a realização do mestrado profissional em 2017.

Todos esses processos formativos, somado a experiência em sala de aula, deram, e continuando dando, os contornos na minha performance como professora, como também na performatividade da prática, porém não menos importante, são as condições de produção que vão além do cognitivo, mas de um ambiente harmonioso e alegre que nos inspira a continuar. Os vínculos afetivos, o companheirismo, empatia e alteridade, são fundamentais, pois é preciso sentir que fazemos parte da escola, para a escola fazer parte de nós.

Figura 05 – Performance dos Professores - Show de Talentos Paula Feres



Fonte: A Autora (2014)

Nessa caminhada foram realizados diferentes projetos. Um deles em especial foi em conjunto com a direção e o pedagógico da E.E.B. Prof^a Maria Paula Feres, Mafra - SC, direcionado a formação dos professores. Onde tivemos uma experiência empírica na Escola Eieb Laklãnõ, na Aldeia Palmeirinha, e na Escola Indígena Eief Vanhecu Patté, localizada na Aldeia Do Bugio em José Boiteux, ambas localizadas em Santa Catarina. No intuito de sensibilizar para as questões indígenas e trabalharmos de modo interdisciplinar.

³Disciplina isolada sobre Educação Integral, com a Professora Dra. Verônica Branco, pela UFPR, Setor Educação.

Figura 06 – Projeto Formação de Professores – Aldeias Indígenas



Fonte: A Autora (2015)

A performatividade das práticas realizadas, sempre buscou articular o contexto do aluno, com o conhecimento científico, não só da Geografia, mas de modo interdisciplinar. Como também desenvolver atividades inclusivas, por meio dos diferentes modos de pesquisa, principalmente pelo estudo do meio. Sendo muitos deles, resultando em belos projetos escolares⁴, tendo uma variabilidade de temas. Entre eles, destaco o Africanidades, Cultura Indígena Pré-Colombiana e Brasileira, Reconhecendo a Cidade, Competição de Lançamento de Foguetes, Workshop Globalization, Sabores e Saberes do Conhecimento, I Seminário Humanidades, Meio Ambiente, Cartografia na Rua.

⁴Projeto Africanidades (2007 foto superior lado esquerdo). Culturas Indígenas Pré-Colombianas e Brasileira (2006 a 2016). Reconhecendo a Cidade (2011foto centro superior). Sabores e Saberes do Conhecimento (2016 foto central e lado esquerdo). I Seminário Humanidades (2016), com presença dos Professores Doutores Luiz C. Weinschütz, Sandro L. Bazzanela e Alvino Mozer. Competição Lançamento de Foguetes (2015 foto centro lado esquerdo). Workshop Globalization (2017 foto superior lado direito). Meio Ambiente (2019 foto lado esquerdo inferior). Cartografia na Rua (2019foto lado esquerdo inferior). Atividade inclusiva (2018 foto centro inferior).

Figura 07 – Projetos Realizados



Fonte: A Autora (2007;2019)

Hoje, aos quarenta e três anos de idade, como professora pesquisadora no mestrado profissional em Educação, sinto a felicidade, a realização pessoal e os desafios em estudar e teorizar sobre a Educação Performativa. Tal perspectiva me leva a olhar para os rituais de escolarização, vislumbrando não somente estudar o corpo na sala de aula, mas compreender seus significados carregados de sentidos corporificados, instigando para novos modos de ser e fazer educação, afinando e atenuando nossos sentidos cinéticos e sinestésicos (PINEAU, 2010, 2013). Por meio de uma ação performativa na prática docente, que mobilize sentidos sensíveis e inteligíveis. Na construção do saber, pela reflexão sobre o próprio ato de comunicar e se expressar (CONTE, 2013, p. 83). Assim, pesquisar a performance no campo da educação, na dimensão das (des)territorializações pedagógicas, é pensar o corpo como presença, e suas relações sociais, políticas, e ideológicas, e a performatividade sendo a ação, a realização desse processo (ICLE; PEREIRA, 2013).

Diante dessa oportunidade, por meio dessa metodologia polissêmica e interdisciplinar, busco compreender possibilidades e necessidades no ser-fazer docente. Mediante a triangulação entre a Geografia, Educação, e Performance, para com a boniteza do ato educativo. Mesmo porque a Geografia performativa que

desejamos, como diria Milton Santos, compreende que “ação é próprio do homem”, com seus objetivos e finalidades, a qual exige consciência, para a própria ação não ser cega e alheia ao contexto vivido (2006, p. 81-82). Buscamos por uma leitura de mundo, onde o ensino da Geografia tenha como ponto de partida a problematização do mundo real e vivido, sendo um modo de luta, contra os interesses dominantes. E não uma geografia dual, contraditória e fragmentada, entre ciências naturais e sociais. Mas tenha como concepção o paradigma emergente (SANTOS, 2003, p.40).

Contudo, sempre há a incompletude como lugar do possível, e ranços do paradigma moderno que nos limita por estarmos presos as certezas. Mesmo com experiência de dezoito anos na educação, no chão da sala de aula, temos receios em nos posicionar sobre o ser-fazer docente. Mas tocada pela nova experiência, meus sentidos são movimentados, sobre o que sou, e o que me acontece (LARROSA, 2002, p.21). Assim, a Cláudia professora, dialoga com a Cláudia pesquisadora, permitindo o lugar do possível. Embalada no sentimento de gratidão por tudo que vivi, estou vivendo, sou, tenho e acredito, aspirando por uma educação geográfica mais performativa.

No desejo de compreender e trazer compreensão, sobre os sentidos que significam e se materializam no *corpodicursivo* dos sujeitos professores. Os quais, muitas vezes asfixiam e regulam a possibilidade de uma práxis educativa⁵. Sentidos significados pelo próprio discurso pedagógico e suas condições de produção, sendo sempre discursos ideológicos (ORLANDI, 2015, p.85).

Assim, para concluirmos essa performance discursiva, trazemos os saberes freireanos sobre a práxis educativa e boniteza. Por acreditarmos que esses, tem em si, pressupostos da Geografia e da Performance, alinhados ao objetivo desse estudo. Na ação-reflexão sobre o mundo que nos cerca e fazemos parte, temos como propositiva o empoderamento do sujeito professor (a), alunos e da própria educação. Onde o ato de educar, como dizia Freire, implica uma promoção da ingenuidade à criticidade, a qual não pode acontecer de modo distante de “uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (2017, p.34).

⁵ Práxis educativa aqui é tratada a partir da concepção de Paulo Freire, discutida no livro Pedagogia do oprimido. Consiste no embate dialético entre ação-reflexão. Método que busca favorecer uma mudança de consciência humana sobre a estrutura social, e uma aproximação crítica e reflexiva da realidade estudada (1987, p. 41).

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui dissertada tem como objeto de estudo o discurso de professores da disciplina de Geografia, formados pela modalidade de educação à distância. Pela materialidade, buscamos analisar os sentidos significados pelos diferentes discursos pedagógicos nos processos formativos, acadêmico/escolar, e suas condições de produção. Os quais delineiam a performance docente, e a performatividade da prática educativa no ensino e na aprendizagem da Geografia. Interpelando e assujeitando o sujeito professor, significando sentidos e se materializando no *corpodiscursivo* e na sua prática docente.

A problemática em questão surgiu no acompanhamento e avaliação de discentes de Geografia em seus estágios supervisionados na unidade escolar de atuação desta professora pesquisadora. Nesse contexto, nasce o desejo de compreender o porquê de seus encaminhamentos metodológicos. Onde se observou a realização de práticas mais tradicionais, com certa ausência de interação e interlocução entre o discente/estagiário e alunos. As performances discursivas observadas, consistiam no uso de algumas tecnologias, como PowerPoint e vídeos. Mas, embaladas no monólogo professoral, centrada na figura do professor, com atividades mnemônicas, passivas e mecânicas. Marcado por um processo de transferência e parafrástico. Como também, aparente falta de autonomia e/ou insegurança do discente/estágio. Um cenário que retratava claramente características do paradigma tradicional, e/ou, de uma educação bancária.

Dessa forma, temos como objetivo norteador desta pesquisa, desvelar quais tipos de discursos pedagógicos e suas condições de produção, significam sentidos na performance docente do sujeito professor de Geografia, formado pela educação à distância. Mediante os dispositivos analíticos da Análise de Discurso de linha francesa, com embasamento em Orlandi, sobre o funcionamento do discurso e suas tipologias (2015, 1996), como também, em Pey (1988) e Brandão (2012). Sendo, que esse intento se desdobra em objetivos mais específicos. Identificar quais sentidos estão significados nas formações discursivas do sujeito professor, pelos diferentes discursos pedagógicos e suas condições de produção, e se materializam na performance docente. Ou seja, desvelar quais sentidos dos discursos pedagógicos e seus contextos, significam e se materializam no *corpodiscursivo* do sujeito professor. E, desvelar sobre as implicações desses sentidos na

performatividade dos processos de ensino-aprendizagem da Geografia. Buscando articular os referenciais teórico/analíticos da AD, com os Estudos da Performance, por Pineau (2013, 2010), Pereira (2013, 2010), Conte (2016, 2013), e Icle (2013). Como também, analisar os discursos a partir dos conceitos de *corpo ideológico* e *corpo etnográfico* trazidos por Pineau (2013). Também buscamos refletir sobre a inserção da Educação Performativa no processo formativo de professores de Geografia e na sua prática. Como a performatividade da prática docente e reflexos do curso de formação sobre Práticas em Geografia, a partir dos conceitos sobre os rituais de escolarização, *corporificação* e *encarnação*, presentes na literatura de Pineau (2013, 2010), e Gonçalves (2016).

A Análise de Discurso e a Educação Performativa têm em sua essência metodológica e teórico/analítica, a linguagem. Ambas buscam refletir, compreender e analisar diferentes formas de comunicação, verbais e não-verbais, (escrita, oral, corporal). Acreditamos que pelo aporte teórico e método analítico adotado, poderemos desvelar as formas, tempos e espaços dados à interação, interlocução, à ética-estética, à atividade dialógica e reflexiva docente. Tanto pelos discursos pedagógicos proferidos nos diferentes espaços formativos, universidade e escola, como também sobre suas condições de produção.

Na perspectiva da AD, o discurso é sempre ideológico. Emanando sentidos, os quais se significam em nossas formações ideológicas e sociais, constituindo e se materializando em nossas performances discursivas. Entretanto, o discurso não é transparente, e um já dito. E pelo esquecimento, acreditamos ser a origem do que falamos. No entanto, são discursos ideológicos de outros, do dizer institucionalizado, o qual damos circularidade. Contudo, quando na interpelação e assujeitamento a outros discursos mais polissêmicos, temos um alargamento do interdiscurso, sendo lugar do possível. Constituindo outros sentidos, e na abertura do simbólico podemos movimentar esses até então sedimentados.

Do mesmo modo pela Educação Performativa podemos desvelar os diferentes discursos, significados e materializadas no *corpodiscursivo*, revelando o *corpo ideológico* e o *corpo etnográfico*. Ao longo da vida significamos sentidos experienciados pelos diferentes contextos socioculturais, e processos de *escolarização*. Sofrendo uma *corporificação* de sentidos, performando hábitos tidos como naturais. Como também, na capacidade inata do ser humano na interação e

interlocução com novos e outros discursos, pois o corpo está sujeito a uma *encarnação* de sentidos, podendo performar outros modos de pensar, ser e fazer.

É pelo discurso do professor de geografia, pelo sentido *performadiscursado* em suas narrativas, que buscamos ouvi-los, e compreender as formas de pensar, ser e fazer educação. Os quais são regulados e/ou condicionados aos paradigmas educacionais vividos e experienciados. Interpelando e assujeitando-os pela ideologia, por meio dos discursos pedagógicos proferidos nos diferentes espaços formativos, e suas condições de produção.

Antes de darmos continuidade, torna-se necessário nos posicionarmos sobre qual viés tratamos o conceito de performance nesta pesquisa qualitativa. Mesmo porque este é amplo, e pode ter várias acepções, entre eles, como acontecimento artístico ou como desempenho. Contudo, conceitualizamos aqui a performance no campo da educação, mediante aos Estudos da Performance a partir dos referenciais teóricos que nos embasam. O conceito e concepções de performance é complexo e tem sentido lato. Contudo, a performance educativa que desejamos polinizar, é a estética do agir, é a voz, expressões gestuais e corpóreas e movimento, imbuídos de sentidos inteligíveis e sensíveis (CONTE, 2013, p. 95-97). Tendo “um caráter autoral, de ação presente”, assegurando a identidade dos sujeitos, podendo agir no mundo (CONTE; PEREIRA, 2013, p. 100-110).

Dada explicação necessária sobre o conceito de performance, destacamos outros aspectos da pesquisa. A abordagem teórica e metodologia de análise dos discursos, procurou prioritariamente articular os conceitos analíticos da Análise de Discurso de linha francesa, que aqui abreviaremos de AD, e da Educação Performativa. Amparada pelos referenciais já descritos. Entretanto, se tornou pertinente fazermos uma bricolagem com outros referenciais teóricos. Trazendo para nossa discussão concepções e paradigmas sobre a epistemologia da ciência e educação, e em especial estudos sobre a formação docente em Geografia pela modalidade à distância, os quais acreditamos ser de grande importância, e dar maior solidez ao tratarmos sobre o campo educacional e análise dos discursos pedagógicos e sentidos significados por esses. Se materializando na performance e na performatividade do ato educativo nos processos de ensino-aprendizagem da geografia.

Assim, a pesquisa recorre as concepções de Paulo Freire sobre educação bancária e libertadora (2017, 1987), e sobre os paradigmas da ciência moderna e

emergente de Santos Boaventura (2003), e Cunha (1998, 1997). Notadamente sob o viés da Geografia no campo epistemológico, metodologia e formação docente, recorreremos a alguns autores para abarcar todos esses aspectos. Pontuschka (2010, 2009), Paganelli e Cacete (2009), Girotto e Mormul (2016), Thiesen (2011, 2008), e Rego (2006), e Milton Santos (2006). E ainda sobre a educação e formação a distância, abreviada sob a sigla EaD, trazemos Malanchen (2015), e Dias e Leite (2012).

Justificamos que desvelar os sentidos presentes no discurso pedagógico que se significam no sujeito professor, por meio de suas narrativas, é compreender os porquês de sua performance. Pois, revisitar memórias é buscar de forma crítica aquilo que constitui e se materializa no ato performado pelo docente, e conseqüentemente na sua prática. Isso implica a análise de sentidos adquiridos no processo de formação acadêmica inicial e continuada, e suas condições de produção. Como também considerar, sentidos significados antes mesmo da própria formação e prática profissional. De acordo com a Análise de Discurso, como já dissemos, somos fortemente atravessados por ideologias, as quais se relacionam diretamente com o mundo dos sentidos. Assim, ouvir os sujeitos professores foi premissa nesta pesquisa. Compreender e desvelar sentidos significados oportuniza descortinar possibilidades e necessidades de melhorias no processo educativo, pois o discurso não se sobrepõe ao contexto vivido. Sendo assim, é no discurso performado pelo sujeito professor que podemos vislumbrar sentidos que revelam o dizer institucionalizado, e suas condições de produção (PEY, 1988, p. 17).

Desse modo, a metodologia adotada para obtenção da materialidade analítica, foi por meio da realização de um Curso sobre Práticas em Geografia. O qual se realizou na instituição Uninter, polo em Rio Negro – Paraná. A formação de curta duração ocorreu entre os meses de setembro e novembro de 2018, de forma gratuita e presencial. Com compartilhamento e desenvolvimento de diferentes atividades para o ensino e aprendizagem da ciência geográfica, métodos e suas linguagens, e realização de experimentações performativas. Neste, foi aplicado questionários para compreensão dos perfis dos cursistas participantes, e sobre suas experiências pessoais e formativas. Como durante o processo foi possibilitado momentos dialógicos, os quais denominamos espaços discursivos. Sendo estes que nos possibilitaram a obtenção de discursos mais singulares dos sujeitos professores e suas realidades, os quais foram registrados para análise posterior. Como também,

ao término da formação os sujeitos professores realizaram um relato final. Esse conjunto, questionários, fragmentos discursivos (narrativas), e relato, compõem a materialidade analisada. Antecipamos que os sujeitos professores da pesquisa são recém-formados em geografia, pela modalidade à distância semipresencial via instituição Unopar, polo Rio Negro – Paraná. Sendo na região em questão não há curso de licenciatura em geografia na modalidade presencial.

Isso implica termos um olhar mais sensível sobre essa modalidade de formação, e o modelo adotado em relação aos modos de interação, interlocução, e concepção de conhecimento e tempo/espaço para com os sujeitos. Nessa dimensionalidade, pensando nos sentidos intrínsecos no discurso do sujeito professor de Geografia, formado pela educação à distância, se coloca a interrogativa: quais sentidos ideológicos e sociais, através de discursos pedagógicos, se significam em suas formações discursivas, os interpelam e assujeitam delineando e se materializando no seu *corpodiscursivo*, e conseqüentemente na performatividade da sua prática docente, nessa distinta reconfiguração de formação? E ainda, qual geografia vem sendo *performadiscursada* na sala de aula?

Sendo assim, a AD e a performance educativa podem colocar em dúvida os saberes significados e materializados na performance docente, e na performatividade da prática pelo seu método analítico. Interpelando os sujeitos professores sobre sentidos significados, e materializados pela performance docente. Ou seja, ambas interrogam como fazemos e por que fazemos. Nesse sentido, compreendemos que a concepção de conhecimento e/ou o paradigma educativo vivido e significado pela formação docente e condições de produção, como também, as experiencialidades que precedem este momento, devem ser vistas, para uma melhor compreensão da performance docente. Desse modo, entendemos que os processos formativos da/para a docência, devem ter a preocupação com as performances docentes, modos de se comunicar, interagir e ensinar. E isto, exige estar sensível ao tempo performativo do sujeito professor, respeitando sua incompletude e dando espaço a dialogicidade, e através disso podemos fazer a assunção da nossa prática, e (re)pensar a performance no ato educativo.

No diálogo afinado entre a Educação Performativa e a AD, podemos perceber suas semelhanças conceituais ao nos referirmos aos sentidos significados. A performance como ato comunicativo e expressivo, se instaura pelos rituais

performativos, os quais podem ser percebidos pela escrita, voz, gestos, ou seja, discurso, corpo e corporeidade. A performatividade da prática revela seus sentidos já significados pelos discursos explícitos e implícitos, que estão em um processo constante de transformação, em um movimento dialético entre passado, presente e futuro, ou não.

Pois, o que percebemos são entraves de ideias cartesianas, resultados do conhecimento científico moderno, que ainda estão impregnadas em nossa sociedade, e no espaço escolar, que exclui o sujeito do conhecimento, e do seu próprio autoconhecimento. Retirando a importância do senso comum para se conhecer a sociedade, fragmentando e hierarquizando os conhecimentos entre naturais e sociais, passando a valorizar o presente, em detrimento e rejeição do passado. Essa racionalidade técnica acaba por desconsiderar o indivíduo em suas dimensões político, social, moral e econômica, a sua complexidade. Baseada na valorização da técnica, normativas e seus instrumentos, regidos pela certeza do conhecimento.

A pesquisa aqui dissertada reconhece o momento de transição a qual estamos vivendo em relação ao conhecimento científico, e reconfiguração da própria sociedade e da educação. Em especial na formação docente pela EaD. Pois, vivenciamos uma passagem do paradigma moderno para o pós-moderno, onde é preciso repensar sobre o conceito de tempo/espaço nesta modalidade formativa. Isso implica a necessidade de outras metodologias e concepções para nos compreendermos, compreendermos o outro, e a própria sociedade.

Pela articulação entre a AD, em diálogo com a Educação Performativa, procuramos uma leitura instaurada sobre o discurso do sujeito professor, de maneira crítica, na sua origem sócio-histórica e ideológica, para um (re)pensar os modos de fazer educação. Buscamos analisar como são compreendidos os fatores socioculturais e institucionais que acabam por condicionar a prática educativa, as formas de dominação que afetam e regulam o pensamento e a ação docente. As quais muitas vezes se apresentam como naturais e neutras, no entanto, discursos ideológicos já ditos e reproduzidos. Comprometendo a compreensão do ensino e suas finalidades educativas e função social. Pois os professores não se encontram à margem dos acontecimentos socioculturais, políticos e econômicos, da invasão cultural e dos fenômenos globalizantes. Sua prática está sujeita aos diferentes discursos, e seus conflitos ideológicos e suas contradições. E por isso, acabam por

performar os discursos que permitem e/ou compactuam com o *status quo*. Ou, podem encarnar novos sentidos, e possibilitar novos olhares e atitudes que levem a criticidade e autonomia com argumentos sólidos para uma mudança social humanizada.

Como dito, os discursos pedagógicos, significados pelos paradigmas educacionais vividos por meio dos discursos pedagógicos e condições de produção, acabam interpelando e assujeitando o sujeito professor, e se materializam em suas performances discursivas. Por isso, nossos objetivos acabam por apontar na questão epistemológica da ciência, no campo da educação geográfica. Identificando por meio do discurso pedagógico proferido, a partir das formações ideológicas e sociais do sujeito professor, qual paradigma educacional permeia os diferentes processos formativos, em especial, na EaD. Identificando a concepção de educação e/ou o paradigma norteador da prática docente, no ser-fazer docente na sala de aula, mediante sua performance discursiva. E, como a metodologia da Educação Performativa, experienciada no curso realizado, alinhado aos princípios e concepções da educação libertadora, e do paradigma emergente, corrobora para com uma ruptura de performances discursivas, baseadas no paradigma dominante.

Diante desse contexto, na busca do conhecimento que é também um autoconhecimento, na articulação entre teorias, e na condição de analista, buscamos desvelar quais discursos pedagógicos atravessam e significam sentidos nos sujeitos professores dando contornos em seu *corpodiscursivo* e na performatividade da sua prática docente.

Dessa forma, o texto dissertativo está construído da seguinte forma: na introdução apresentamos o objeto de estudo, universo e seus sujeitos, objetivos, a problemática, e justificativa da pesquisa com suas proximidades teórico-práticas. No primeiro Capítulo – Abordagem Teórica, explanamos as teorias que embasam o estudo, a AD e a Educação Performativa. Segundo Capítulo – apresentamos os Encaminhamentos Metodológicos para construção e efetivação do curso formativo presencial em geografia. Seguido das descrições sobre as práticas realizadas no curso e sujeitos professores da pesquisa. O terceiro Capítulo, está dedicado à Materialidade Analítica, com a análise dos discursos articulando a AD e a Educação Performativa. Em uma bricolagem com os conceitos e concepções dos paradigmas de conhecimento, e processos formativos em relação à geografia pela EaD. No

quarto Capítulo – fazemos a apresentação das Considerações Finais desta pesquisa.

2 ABORDAGEM TEÓRICA: DISCURSO E PERFORMANCE

2.1 ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA

Apoiados nos estudos da Análise de Discurso – AD, de linha francesa, buscamos nessa abordagem teórica, dimensionar por qual viés analisamos a materialidade discursiva. Trazendo conhecimentos sobre os termos conceituais e suas concepções basilares correspondentes a esta pesquisa. Assim, salientamos aqueles que acreditamos serem mais pertinentes para a compreensão do funcionamento do discurso, em relação aos sentidos significados pelos diferentes tipos de discursos pedagógicos. Os quais se materializam nas performances dos sujeitos professores de geografia formados pela EaD, e na performatividade das suas práticas docentes.

A AD tem sua influência em duas vertentes: o discurso e a ideologia, sendo Michael Pêcheux um dos seus maiores estudiosos. Isso nos permite dizer que o discurso é para além de uma exposição de ideias organizadas, ou não, ao ouvinte ou leitor, sobre um determinado referente. Performado por meio das linguagens verbais ou não verbais, (oral, escrita ou corpórea). Mesmo porque, pela AD, todo discurso é ideológico.

O que redundava em dizer que, assim como nossas palavras, nosso corpo já vem sendo significado, antes mesmo de o termos, conscientemente, significado. Dito de outro modo, o corpo significa, considerando sua materialidade discursiva, o indivíduo é interpelado em ser sujeito pela ideologia, e ao ser interpelado o sujeito deixa de ser um corpo empírico, só carne, para ser *corpodiscurso*. (ORLANDI, 2016).

Por este método analítico, se lê e interpreta o discurso pelo olhar do materialismo histórico, da linguística e da teoria do discurso. Regiões epistemológicas do conhecimento desta teoria/analítica, preconizadas por Pêcheux na década de 70. Ainda, este tipo de análise traz para o interior da sua metodologia outras dimensões. Dimensões sócio-históricas, econômicas, e a linguagem humana em seus vários aspectos (fonético, morfológico, sintático, semântico, social e psicológico). Junto a esse campo da linguística e da comunicação, a mesma busca analisar as construções ideológicas presentes no discurso. As quais se articulam à teoria da subjetividade, pela psicanálise, a história e a sociologia. Dessa forma, na

análise do discurso se procura atravessar o sentido hermenêutico das palavras, na busca de captar suas subjetividades, o não dito, o implícito. Buscando desvelar as opacidades neste, sobre a origem das ideias, relações, sentidos e seus significados. Nesse sentido, a pesquisa tem seu compromisso. Como dito por Pey, “Uma das marcas do dialógico é descobrir as opacidades com que a compreensão do conhecimento escolar é encoberto e esclarecê-lo” (1988, p. 31).

Para a análise dos discursos é preciso que o analista busque por uma leitura crítica e reflexiva, que não reduza o discurso à análise de aspectos puramente linguístico, como também não dissolvam num trabalho histórico sobre a ideologia (BRANDÃO, 2012, p. 103). Como também, o analista não busca apreender, mas atribui sentidos ao discurso. Observando as condições de produção do deste, o contexto histórico-social e os interlocutores, com as imagens que fazem de si, dos outros e de seus referentes. As contribuições pecheuxnianas para a análise discursiva estão em ver nos protagonistas do discurso, não a presença física dos indivíduos, mas as formações imaginárias dos lugares que revelam a organização da estrutura da formação social. Sendo por ela, o emissor do discurso pode antecipar representações ao receptor/ouvinte, antevendo o imaginário do outro, o que possibilita que realize, então, estratégias discursivas.

Essa concepção metodológica teórico/analítica da AD tem alguns autores referenciais no Brasil. Como já destacamos, Orlandi (2015,1996), Pey (1988) e Brandão (2012), as quais embasam essa pesquisa. Sendo a literatura de Orlandi, o azimute deste estudo. Pois, a partir dos critérios estabelecidos pela autora sobre o funcionamento do discurso, para distinguir as tipologias do discurso pedagógico, que analisamos a materialidade discursiva desta pesquisa. E Pey, se valendo dos estudos de Orlandi, ter realizado um excelente estudo etnográfico sobre o discurso pedagógico. E ainda, Brandão que vem nos embasar nos aspectos conceituais e da própria história da AD.

Na condição de analista, trazemos algumas considerações. De acordo com Brandão, recorrendo aos estudos de Maingueneau (1987), são consideradas três dimensões necessárias para a análise do discurso pela AD. A dimensão institucional que se refere da onde o discurso é produzido, o qual delimita a enunciação. Os embates históricos e sociais que se cristalizam no discurso. E o espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo no interior de um interdiscurso (2012, p.17). Assim, a dimensão institucional desse estudo é o da educação, referente aos

espaços formativos da universidade/escola. Onde, o embate está na forma e modo de produção dos sentidos pelos diferentes discursos pedagógicos. Dando configuração a interdiscursividade em relação aos diferentes sentidos significados pelos discursos pedagógicos, e se materializando na performance docente e na performatividade da sua prática. Assim:

O discurso pedagógico que se faz estudo em terreno linguístico e de conhecimento comum evita o silenciamento e a relação de dominação que caracterizam o discurso autoritário. Portanto, abre espaço para a reflexão e ação situadas. (PEY, 1988, p.29)

Entendemos a partir de Orlandi, inspirada nos estudos de Bourdieu (1974), que a escola tem em si um sistema dissimulado de ensino que reproduz o dizer institucionalizado, o poder dominante, sob uma aparente neutralidade. Na transmissão de informação acumulada, acaba por colaborar com a reprodução dos problemas sociais, atuando pelos regulamentos, legitimando a ordem dominante. E que essa circularidade dos discursos autoritários, reproduzidos nos diferentes espaços formativos, só pode ser rompido pela crítica. (1996, p. 22-23).

Pois os discursos são ideias humanas e partem das percepções de mundo do sujeito, dos sentidos significados por outros discursos já ditos. Na consciência ou inconsciência social dos sujeitos, as palavras, ações e produções imaginárias, enunciam discursos a partir de seus interesses e desejos. Sendo na verdade um dizer condicionado às condições e funcionamento das produções históricas, políticas, culturais e ideológicas. Ou seja, pela visão da ideologia marxista, do materialismo histórico, o dizer é sempre ideológico, de um poder dominante que determina comportamentos e papéis sociais, e pela reprodução do discurso os sujeitos legitimam esse poder. E a escola e seus sujeitos não se encontram a margem deste contexto.

Ainda de acordo com a autora, embasada nos estudos de Pêcheux (1975), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”. Sendo no discurso que a ideologia se materializa, onde podemos observar a relação entre língua e ideologia, e a produção de sentidos. Assim, pensando o discurso pedagógico, é preciso considerar os processos e condições de produção da linguagem no contexto sócio-histórico e ideológico, relacionando a linguagem à sua exterioridade. Nesse sentido, que não analisamos os sujeitos, mas os sentidos significados por suas experiencialidades nos diferentes ambientes formativos. Pois, para analisar o

discurso é estabelecer “uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer”, colocando a exterioridade como marca fundamental (2015, p.15). Da mesma forma, Brandão reforça sobre a presença da ideologia nos processos discursivos:

A linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção. (BRANDÃO, 2012, p.11).

A linguagem para a AD não é transparente. O sujeito é afetado pela língua e pela história, as palavras são carregadas de sentidos, que constituem o processo de identificação do sujeito, de argumentação, subjetivação e construção da realidade. É a compreensão dos objetos simbólicos que produzem sentidos e significância para e por sujeitos, sentidos ditos e não ditos. Ainda, a linguagem é interação, um modo de ação social, lugar de conflito e confronto ideológico. Assim, não pode ser vista como instrumento de comunicação ou suporte do pensamento. O conceito de discurso como efeito de sentido, o qual é construído no processo de interlocução, não é uma mera transmissão de informação. Sendo assim, o discurso não é fechado em si mesmo e não é de domínio exclusivo do locutor. (ORLANDI, 2015, p.19).

Sentidos significados em relação à linguagem e o simbólico são fatores importantes na análise do discurso pedagógico. Quando autoritário, vem sob a forma de mascaramento. Na medida em que o professor é a autoridade em sala, isto lhe garante o direito hierárquico na relação aluno/professor. No entanto, o que mascara esse processo é o modo de uso do recurso didático, via seus modos de linguagem. E assim, há um afastamento entre professor e aluno, e desconhecimento sobre o objeto estudo.

Esses mecanismos de reprodução mecânica, à medida que se perpetuam nas práticas do discursante, geram um estado de insegurança e desconhecimento sobre conteúdo, fixando posições hierárquicas entre professor e estudante em relação ao conteúdo de ensino. (PEY, 1996, p.22).

Pois, o sentido dado à linguagem e a este objeto simbólico, vai disfarçar a quebra das leis do discurso. Servindo de *motivação*, dando sentido ao ato, criando interesse e utilidade no ser-fazer docente. Assim, o discurso pedagógico coloca como “razão do sistema, como razões de fato”. Desse modo, o professor se valendo do direito da palavra no sentido léxico, faz a *mediação* entre objeto e aluno, pelo

discurso que é “dever”, “ser preciso” (ORLANDI, 1996, p.18). Nesse processo, é importante sinalizarmos para a questão da mediação, mesmo porque esta “não se dá no vazio, mas dentro de uma ordem social dada com seus respectivos valores” (ORLANDI, 1996, p.21). Em discussão, colocamos novamente o sentido simbólico dado ao material didático como mediação no processo educativo, o qual sofre um apagamento e passa ser de instrumento a objeto, anulando sua condição de mediador. O interesse é saber o material didático (preencher espaços nas atividades do material), não está em saber usar o material didático para algo, porque ele se dá em si mesmo.

Nesse processo de transferência, há a “anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema”, entrando em cena o conhecimento legítimo/dominante (1996, p. 18). Se valendo do discurso ideológico baseado no, é porque é, e pela cientificidade. Dessa forma, a razão do conteúdo sofre um reducionismo, não se explicando o objeto estudado, mas a razão do é porque é em si mesma. Processo marcado pela repetição, perífrases, metalinguagem abstrata, definições rígidas, cortes polissêmicos, com conclusões exclusivas e dirigidas. No entanto: “Daí a estranheza de um discurso que é diluidor e diluído, em relação ao objeto, ao mesmo tempo em que apresenta definições categóricas e é extremamente preciso e coerente, ao nível da metalinguagem.” (ORLANDI, 1996, p.19).

Ainda, nesse aspecto da cientificidade, a questão está na natureza da informação. No discurso pedagógico autoritário/dominante, este se pretende ser científico, pela metalinguagem e a apropriação do cientista feita pelo professor. Na metalinguagem, pela forma de condução e acesso, o conhecimento de fato fica em segundo plano. Não havendo um processo que coloque o objeto do discurso em questão, mas dominado pelo saber institucionalizado e legitimado pelo poder dominante. Onde o conteúdo é a forma, um artefato, sendo esta forma uma réplica do conteúdo, o próprio objeto de conhecimento está refletido em recortes de uma metalinguagem. Neste processo o que está em jogo é a perspectiva parafrástica e uníssona de como deve ser visto o conhecimento, não explicar este. A necessidade dessa forma de condução e apropriação do conhecimento vai ser reforçada pelo próprio sistema de avaliação. Produzidas pelas diferentes instituições formativas via questões objetivas, as quais estão centradas na valorização do saber legítimo.

Assim, através desta concepção de conhecimento, a performatividade do processo alinha-se e compactua com o paradigma moderno, onde o saber científico se opõe ao senso comum. Como também fragmentação do conhecimento, se perdendo a noção do todo e da unidade, e vice-versa. Diante disso, trazemos uma citação de Orlandi, bastante pertinente frente aos resultados da análise dos discursos realizada nesta pesquisa.

[...], através da metalinguagem da época, problemas clássicos, de maneiras diferentes, sem que se tenha consciência disso, uma vez que não se trata de uma reflexão sobre os fatos, nem da história das diferentes formulações dos mesmos problemas colocados pelos fatos. Desconhece-se a história dos conceitos, ou melhor, que os conceitos têm uma história. (ORLANDI, 1996, p.21-22).

Torna-se importante trazermos nesse momento o conceito sobre interdiscurso, o qual se refere à formação discursiva. Sendo, interdiscursividade é a relação de um discurso com outros discursos, (do já dito), sentidos significados na memória discursiva. Desse modo, a metalinguagem é limite e limitante no que se refere à interdiscursividade. Compreendemos que o problema da metalinguagem, só pode ser solucionado pela presença de um discurso polissêmico e pela interdisciplinaridade, que provoque os sujeitos para uma leitura crítica de mundo.

Considerar a presença no mundo dos sujeitos do conhecimento na explicitação e melhor compreensão do objeto é poder enfocá-lo criticamente. Todo esforço de aproximação da realidade e da vida cotidiana é uma possibilidade de apropriação original do conhecimento, que desvia o ponto de partida da descrição do conceito para a descrição da realidade. (PEY, 1988, p.28).

Pois na ausência de discursos mais polissêmicos e interdisciplinares, e na incompletude do ser-fazer docente, a prática reproduz o discurso pedagógico com tendência ao autoritário e dominante.

Essa reprodução do discurso pode ser vista pelo que Orlandi descreveu como apropriação do saber pelo professor-cientista. Onde o professor se apropria e se confunde com ele pelo modo de mediação, sem que se exponha e explicita sua voz de mediador. Havendo um apagamento do próprio professor, não exercendo sua autonomia docente. Nessa articulação entre professor como autoridade, e apropriação do cientista, “dizer e saber se equivalem”, assim, a “voz do saber fala no professor.” (ORLANDI, 1996, p.21). Dessa forma, a imagem social dos sujeitos, e a performatividade da prática docente está modulada na concepção bancária. O

professor é o que sabe, e está para ensinar, e o aluno é o que não sabe, e está para aprender.

Todas essas caracterizações do discurso dominante, com tendência ao autoritário, interpelam sobre os sentidos que são significados pelos diferentes espaços formativos. Contudo, trazemos em Pey:

Uma crítica que se faz para elaboração de outros sentidos sobre os conteúdos que não são novos em si, mas calados pelo discurso legitimado, é a relativização da expressão desses outros discursos, relativizando a importância do discurso do saber instituído. (PEY, 1988, p.26).

As formas de tratamento para com os métodos e instrumentos didáticos, como também para com a epistemologia do conhecimento, na subtração de discursos mais dialógicos, podem significar sentidos simplistas, parafrásticos e homogêneos. Assim, o sentido significado sempre pode ser outro, pois depende da dimensão da interdiscursividade e suas condições de produção. Uma vez que, o sentido significado numa formação discursiva, implica a noção de metáfora, onde a palavra pode ser tomada por outra, não estando fechada no seu sentido hermenêutico, presa num sentido próprio, na sua literalidade. Segundo Pêcheux (1975), de acordo com Orlandi, o sentido é “sempre uma palavra, uma expressão, ou uma proposição por outra palavra, ou uma outra expressão ou proposição”. Assim, as palavras mudam de sentido de acordo com a posição sustentada pelo sujeito que a emprega. (2015, p.42). Ou seja, o sentido está sujeito as formações ideológicas e sociais nas quais essas posições se inscrevem e significam.

Ressaltamos que o termo formação discursiva, tem sua origem nos estudos Pêcheux. Amparado pelos conceitos de Althusser, sobre os aparelhos ideológicos de Estado, derivados das ideias de Foucault referente aos seus escritos em Arqueologia do saber. A partir da conceituação do autor, a formação discursiva remete a formação ideológica. Onde, os sentidos presentes na formação ideológica, determinam a posição do sujeito. Um conjunto de enunciados que determinam o que pode e deve ser dito a partir de um lugar social historicamente determinado. Sendo que esta se define pela relação com a ideologia, que são as atitudes, representações e posições de classe. Podendo haver em uma mesma formação ideológica, existir várias formações discursivas articuladas. Já a formação social diz respeito às relações correspondentes às posições políticas e ideológicas, mantidas por laços de aliança, antagonismo e ou dominação de entre um mesmo grupo, ou

mesma comunidade em um dado momento histórico. Tal noção sobre o conceito de formação discursiva, também é trazida por Brandão.

O conceito de formação discursiva norteia a referência à interpelação/assujeitamento do indivíduo em sujeito do seu discurso [...]. Definido como “o que pode e deve ser dito por um sujeito”, esse conceito possibilita o fato de que sujeitos falantes, tomados em uma conjuntura histórica determinada, possam concordar ou se confrontar sobre o sentido das palavras. (BRANDÃO, 2012, p. 77).

Embasando-nos na mesma autora, na AD é recorrente o uso dos termos interpelação e assujeitamento, onde seu conceito parte das concepções ideológicas, que consistem em fazer com que o indivíduo tome uma posição numa determinada formação social, sem que ele tome conta disso (2012, p. 77). Ou seja, o sujeito nas suas relações socioculturais, políticas e econômicas, é interpelado e assujeitado, pela ideologia. Obrigando-o, a tomar uma posição e/ou ocupar e assumir um papel social. Nesse processo, o sujeito sem uma tomada de consciência, mas tendo a impressão de que expressa no seu discurso a sua vontade é levado a ter e ocupar seu lugar, este significado como formação social. E ainda, como dito por Orlandi:

Não há corpo que não esteja investido de sentidos, e que não seja corpo de um sujeito que se constitui por processos nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais para a forma com que ele se individualiza, assim como o modo pelo qual, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos, enquanto forma sujeito histórica (em nosso caso, capitalista). (ORLANDI, 2016, p.93).

Assim, o discurso é governado por formações ideológicas, onde há assujeitamento do indivíduo aos aparelhos ideológicos, interpelando o indivíduo em ser sujeito do próprio discurso. De modo que o mesmo não se dê conta disso, mas determinando o que pode, e o que não pode ser dito a partir da posição ocupada (BRANDÃO, 2012, p.48).

Contudo, esse processo de interpelação e assujeitamento como algo inconsciente, pode ser explicado melhor na literatura pecheuxniana. Na formação ideológica, na memória discursiva o sujeito significa vários sentidos. Esses sentidos significados por discursos já ditos, como dissemos denomina-se de interdiscursividade. Entretanto, o sujeito é afetado por dois tipos de esquecimento, no sentido da origem do sentido. O primeiro relacionado à ilusão de que é a origem daquilo que diz, acreditando ser a fonte exclusiva do sentido do discurso. O segundo esquecimento diz respeito ao pré-construído, quando o sujeito explica a si mesmo

retomando seu discurso. De maneira a aprofundar e se deixar entender melhor, valendo-se de estratégias para antecipar os efeitos de sentido como interrogação retórica, reformulação tendenciosa, ou ambiguidade manipulada. Todos esses conceitos são importantes para compreendermos como a linguagem não é transparente, mas que esta pode ter muitos sentidos, no entanto, sempre podendo ser outros.

Sem embargo, trazemos aspectos mais específicos sobre o discurso pedagógico elaborado por Orlandi, devido este nortear a pesquisa. Frisamos que em alguns momentos, este está sob a abreviação DP. Como não poderia ser diferente, o discurso pedagógico correlaciona linguística à ideologia. Entretanto a autora, pensando no campo educativo, estabeleceu critérios e modos para diferenciar modos de funcionamento em relação a esse tipo de discurso. Resultando em três tipologias de discursos pedagógicos, mediante aos critérios quanto as formas de interlocução, condições de produção e a relação com o modo de produção de sentidos. Considerando a tensão no texto, entre o parafrástico e o polissêmico. Sendo que a polissemia representa o tensionamento constante no processo discursivo na relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente. Ou seja, pela tensão na linguagem entre os interlocutores e objeto do discurso na produção de sentidos. Como já dito, o que caracteriza o discurso é seu modo de funcionamento, não essencialmente sua tipologia discursiva, pois os tipos de discursos são resultados de seu funcionamento (ORLANDI, 2015, p. 83-84). Dessa forma, as tipologias discursivas foram denominadas de discurso autoritário, discurso polêmico e discurso lúdico.

Sendo assim, o discurso pedagógico autoritário tem como funcionamento uma polissemia contida, pela paráfrase tende para o mesmo, procurando impor um único sentido. Onde o próprio referente está ausente no discurso, ocultado pelo dizer, não havendo interlocutores, mas um agenciamento exclusivo. Desse modo “o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando.” (ORLANDI, 1996, p. 16). No discurso pedagógico polêmico a polissemia é controlada, existindo um equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase. A reversibilidade se dá por determinadas condições, onde os participantes não se expõem ao objeto do discurso. Mas procuram dominá-lo dando uma direção, numa perspectiva particular pelo modo como se olha e se fala sobre o referente. Existindo uma disputa pelos interlocutores possibilitando o surgimento de

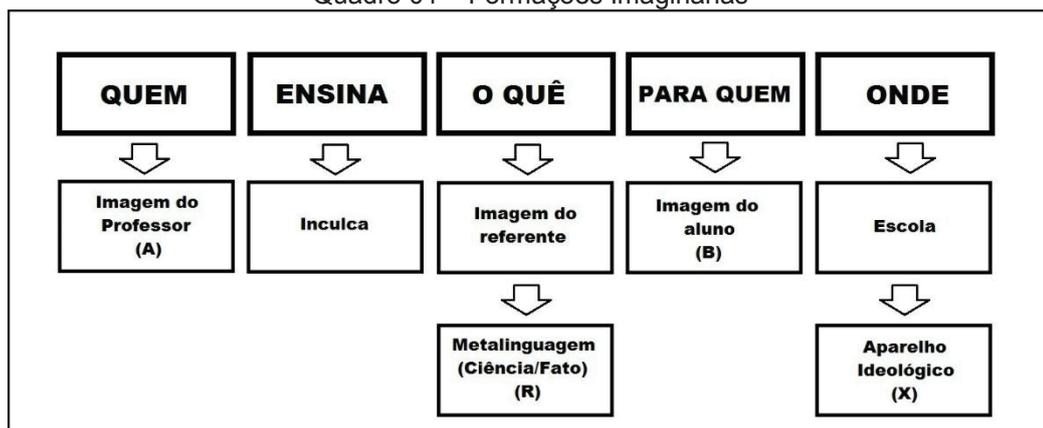
mais de um sentido. Já o discurso pedagógico lúdico, o objeto discursado está mantido enquanto coisa, numa polissemia aberta, podendo este ter múltiplos sentidos. Como ainda, a reversibilidade é total entre os interlocutores, não regulando suas relações com os sentidos, mas se expondo a ele.

Ressaltamos como descrito pela própria autora, que os modos de funcionamento do discurso pedagógico não dizem respeito ao sujeito. Não se trata de um julgamento, ou juízo de valor, mas sobre o funcionamento discursivo em relação as suas determinações histórico-sociais e ideológicas.

Não se deve assim tomar, por exemplo, o lúdico no sentido do brinquedo mas do jogo de linguagem (polissemia) e não se deve tampouco tomar pejorativamente o autoritário como traço de caráter do locutor, uma questão moralista, mas uma questão do fato simbólico (a injunção à paráfrase). (ORLANDI, 2015, p.85).

Orlandi, analisando sobre formações imaginárias que permeiam o ambiente escolar no processo de ensinar, buscou caracterizar dando maior ênfase ao discurso pedagógico autoritário, por ser este dominante na sociedade capitalista a qual vivemos. Assim, organizou um esquema a partir do percurso estrito da comunicação pedagógica. Para exemplificarmos, reproduzimos o esquema (1996, p. 16), elaborado pela autora.

Quadro 01 – Formações Imaginárias



Fonte: Orlandi (1996)

Como podemos observar, a representação pode ser lida da seguinte maneira:

A ensina R a B em X.

Nessa lógica, o discurso autoritário está na figura do professor (A), que inculca (ensina) o referente/objeto de estudo, através da metalinguagem, baseada na ciência dominante, como fato/certeza (R) ao aluno (B), através da escola, que serve como aparelho ideológico (X). Ainda de acordo com a autora, se baseando em Pêcheux (1969), a imagem dominante do DP estaria representada por:

IB (R)

Nesta formação imaginária pêcheutiana está em: a imagem (I) que o aluno (B) faz do referente (R), ou seja, do objeto de estudo. Onde a estratégia de ensino se baseia no movimento criado pela questão/interrogativa, se estabelecendo pelo esquema pergunta-resposta. O objeto do discurso neste DP dominante, “aparece como *algo que se deve saber*”. Desse modo, relacionando o discurso autoritário ao discurso pedagógico, aparece como “discurso do poder” (1996, p.16-17). Pelo fato de criar a noção de erro, e sentimento de culpa onde o professor, na sua voz segura e autossuficiente, e acaba performando um discurso que resulta no esmagamento do aluno. Isso ocorre através de estratégias de ensino, restringidas na forma imperativa, com perguntas retóricas, como exemplo, exercício e provas baseadas em questões objetivas.

Dessa forma, o discurso pedagógico autoritário, ou dominante, tem contornos do paradigma moderno, e da concepção de educação bancária. Um processo de escolarização marcado pela transferência, numa linguagem uníssona e parafrástica entre emissor e receptor, sem reversibilidade entre sujeitos. Como dito por Orlandi, “Mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como *inculcar*.” (1996, p. 17).

Orlandi caracteriza a inculcação destacando aspectos intrínsecos ao discurso, o qual ao mesmo tempo faz parte da ordem social a qual vivemos. Recorrendo a Ducrot (1972), a autora nos traz sobre *A quebra de leis do discurso*, onde temos o interesse, e a utilidade ou a lei da informatividade (1996, p. 17). A lei da informatividade consiste na ideia de que para informar, é preciso que o ouvinte não tenha conhecimento sobre o que está sendo posto em discussão. A lei do interesse caracteriza-se pelo fato de que não se pode falar sobre algo legitimamente ao outro, se não é de interesse do mesmo. E a lei de utilidade, numa visão psicológica, gira em torno de que, não falamos por falar, mas porque há uma

utilidade para isto. Nesse aspecto torna-se pertinente saber quais motivos suscitam a fala. Nesse processo discursivo, onde a fala tem um interesse, uma utilidade e algo a informar, temos ainda as relações hierárquicas. Relação entre quem ordena e quem obedece e ainda, quem pode interrogar (1996, p. 17-18).

Dado a caracterização do discurso pedagógico autoritário, temos a relação entre a formação discursiva e a formação ideológica. Onde o discurso não se resume em uma mera transmissão de informações, mas é efeito de sentidos. Sendo esses dissimulados pela ideologia, sob a forma de informação. Nesse ponto, a proposta de Orlandi para a desconstrução do discurso autoritário para pelo menos um polêmico, está em questionar seu caráter informativo e o implícito, para atingir seus efeitos de sentido. De modo, que o discente/professor possa construir seu discurso pedagógico polêmico, se expondo a efeitos de sentido possíveis. Não estagnado na ideia de professor emissor/locutor e aluno como receptor/ouvinte. Mas, sendo ouvinte e locutor do próprio texto e do outro. Exercendo sua capacidade de discordar por meio da interlocução entre sujeitos, marcando suas presenças no discurso, e recuperando a reflexão sobre o objeto de estudo, seus fatos e acontecimentos (1996, p. 32-34). Algo não possível num ensino marcado pela metalinguagem.

Assim, a AD observa os modos e formas de comunicação, com maneiras de significar, considerando a produção e efeitos de sentidos. Entretanto, compreendemos que não controlamos os efeitos de sentido que nosso dizer causa, e que este se relaciona com o momento, as condições de produção e com a interdiscursividade. Sendo que na interlocução, entre as *formas-sujeitos* envolvidas no processo discursivo, somos sempre interpelados pela ideologia.

Saber quais são os sentidos significados pelos diferentes tipos de discursos pedagógicos, é buscar desvelar o discurso dominante muitas vezes implícito, mas performado na sala de aula. É uma forma de enfrentamento e desconstrução de possíveis ações ideológicas alienantes, as quais desconsideram a humanização.

É preciso esclarecer que pertence à especificidade da educação o fato de o professor ensinar e de o aluno aprender, mas o tipo de discurso pedagógico que trabalha objetos do conhecimento favorece a sua transmissão "neutra" ou a sua apreensão "politizada". (PEY, 1988, p.17).

É no olhar para nós mesmos que percebemos o outro, num processo de alteridade, que podemos explicar não só o que fazemos, mas como fazemos e

porque fazemos. Isso levanta a interrogativa sobre uma formação docente submetida ao discursivo com tendência ao autoritário. Pois, pela circularidade do discurso, a prática docente nesses contornos, estará mascarando e compactuando com o poder dominante. Por meio da metalinguagem abstrata, pelo modo e forma de apropriação e condução da prática, presa aos sentidos parafrásticos e uníssonos, mediados pelos recursos didáticos e tecnológicos.

A partir desse aporte teórico/analítico, imbuídos no papel de analista e em contato com os discursos do sujeito professor de geografia, buscamos desvelar os sentidos possíveis nas suas formações discursivas sobre a performance docente e a performatividade da prática. De forma a poder criar o diálogo com os conceitos da Educação Performativa.

2.2 A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA

Por acreditar nas possibilidades da e por uma Educação Performativa, dou início a essa performance teórica. Pois, trazer sua metodologia polissêmica e interdisciplinar para o campo educativo por meio desta pesquisa, é buscar pelo:

[...] sentido relacional e processual, com uma mudança de estímulo perceptivo, de sensibilidade, de performances na dinâmica da vida (no encontro com o outro para a relação educativa da conversa, leitura, escrita e investigação) e não apenas mobilização finalista do tempo em modismos teóricos e práticos (da interrupção e fragmentação das ações). (CONTE, 2016, p.156).

Certamente podemos encontrar distintas pesquisas, com uma pluralidade de conceitos epistemológicos, nas múltiplas concepções que se apresentam em metáforas, métodos, práticas e noções sobre performance, principalmente na Arte e suas linguagens artísticas como acontecimento, (teatro, dança, música, etc.), ou de desempenho (competência). Esse caráter interdisciplinar e polissêmico da performance, possibilita diferentes modos de contemplação científica, como nas áreas artísticas, culturais, antropológicas e políticas. Desse modo, dispomos sobre qual perspectiva olhamos e trazemos a performance por meio desse estudo, devido ao seu sentido amplo e “lato, as dimensões do ser e do fazer” (ICLE, 2013, p.17). Mesmo porque, as suas concepções conceituais e perspectivas, vem tendo um alargamento no campo do conhecimento e pesquisa.

Contemplamos a performance pela concepção como um meio de linguagem para a ação reflexiva, comunicativa e expressiva na prática educativa. Se opondo a uma visão positivista e da incompletude do projeto moderno, com suas patologias da comunicação. Reduzida no domínio de procedimentos e técnicas que visavam e visam o desempenho, eficiência e otimização, por uma ação intervencionista na prática do sujeito professor.

Pensamos a performance dos sujeitos professores nas suas relações sociais, não somente no sentido do que fazem, mas porque e como fazem. Com olhares para a performatividade da realização, e não para uma prática como mera representação (ICLE, 2013, p.13). Pela dimensão estético-expressiva para uma percepção sensível, potencializando a “linguagem no espaço escolar como instrumento privilegiado à performance do professor”, assegurando a originalidade, e a autenticidade expressiva e autocrítica. Como dito por Conte, recorrendo aos estudos de Habermas (1990), o impulso estético à performance discursiva é ato de criação e atualização do sujeito professor na arte de educar no presente. De modo que se desprenda e liberte das amarras do poder dominante, e da sua coerção moral e física. (CONTE, 2013, p. 89-93).

O conceito de performance visto por Pereira, embasado nos estudos de Bell (2008), é uma ação poética, cinética, o fazer e realizar, levando a termo um possível, tornar um ato em potência, destruindo uma ordem, e inaugurando outra, alterando e modificando esta ordem estabelecida. Incluindo práticas culturais e sociais, que demarcam identidades e suas funções, dando contornos aos “modos de ser, de agir e habitar no espaço do comum”. Para o autor, a performance pode ser vista tanto como processo, como produto, “de uma forma de ser a uma forma de aparecer, de uma competência a uma ideologia”. Sendo na prática educativa, a performance está como representação, produção e interrupção do agir pedagógico, orientado ou tomado pela performance. Podendo servir a uma pedagogia crítica, ou ajustamento dos sujeitos ao sistema capitalista (2013, p. 33).

Icle, destaca a performance “não é outra coisa senão a junção idiossincrática entre ser e fazer”. Sendo performance e a performatividade, são instrumentos que nos possibilitam pensar a educação, nas suas relações socioculturais e políticas. (2010, p. 16-21). Ou ainda, a performance é a semântica de significações das relações sociais em relação aos modos de agir, tendo sua intencionalidade modulada pela situação e consciência sobre nossos objetivos (2013, p. 13). O que

reafirma e completa a conceituação dada por Pineau, onde performance é ação comunicativa, expressiva, de apreensão e interação. (2010, p. 93).

Para Conte, parafraseando Zumthor (2007), a performance é comunicação poética relativizada pelas condições de expressão e percepção, sendo ela própria a “*performance* de um ato de presença no mundo e em si mesma”. Onde o sentido da ação significa a performance pelo seu ato de realização que resulta em algo. (2013, p. 25).

As qualidades que constituem a epistemologia da performance, é de esta dar forma a cultura, estabilizando identidades, interrogando a performatividade sobre o processo que a constitui, e aponta possibilidades de transformar (p. 70). Já para Garoian pela pedagogia artístico-performativa (1999), de acordo com Pereira, as qualidades da performance estão em esta ser “multicêntrica, paradoxal, participativa, interdisciplinar, reflexiva, intercultural, lúdica, estética e processual” (p.32). Ainda na literatura do autor, temos as pesquisas de Richard Schechner e Victor Turner (1970). Trazendo-nos a performance na perspectiva dos estudos culturais, os quais buscam desvelar nos discursos práticas de subjetivação que constituem os sujeitos na contemporaneidade, estando a performance como indicativa. Ainda, esta se apresenta como ação, contudo não como algo físico, mas no sentido simbólico, de “percurso, atravessamento e meio como algo se dá, apresenta-se” (PEREIRA, 2013, p. 26).

Ainda em Pereira (2012, p. 300), inspirado nas ideias de Zumthor (2007) e Glusberg (2003), elucida que a performance é vista como momento da recepção. Momento em que um enunciado é realmente recebido, é ato em si da comunicação, numa prática de trocas simbólicas, imaginárias e reais, a qual é indissociável da cultura participativa, cristalizada e mediada pelo corpo. E ainda, está comprometida diretamente com a experiência estética, que é a concretização, a materialidade da comunicação, que é onde a performance adquire visibilidade. Assim, é um suporte semântico ativado pelo corpo, é presença e reposicionamento nas relações entre os indivíduos, capaz de atualizar a organização, a conduta e interação entre os sujeitos, nas quais as representações se encarnam, se encenam e reproduzem tipos psicológicos comuns e cotidianos.

Pereira destaca algumas diferenciações entre alguns termos, como por exemplo, nos estudos de Ball (2010), sobre performance e performatividade (2013, p.33). Performance corresponde ao resultado da ação. A performatividade é a

insígnia da ação performativa, denota como se dá processo e suas caracterizações como modos e formas de “controle, de atrito e de mudança”. Nesse sentido, a ação performativa é base fundamental da prática educativa, da comunicação e mobilização de novas construções de saber e sentidos sensíveis e inteligíveis para a formação docente. Como ação globalizante, na busca por um desdobramento da própria comunicação intersubjetiva (CONTE, 2013, p. 83-92).

A performance propõe um “alargamento das potencialidades da ação docente e também da relação de ensino e aprendizagem”, ela é tanto produtiva como também propositiva (PEREIRA, 2013, p.34). Onde podemos encarnar novos modos de ser e fazer educação, afinando e atenuando nossos sentidos cinéticos e sinestésicos (PINEAU, 2010, 2013). Por meio de uma ação performativa na prática docente, na construção do saber, pela reflexão sobre o próprio ato de comunicar e se expressar (CONTE, 2013, p.83). Assim, pesquisá-la no campo da educação, é pensar o corpo como presença, e suas relações sociais, políticas, e ideológicas, e a performatividade sendo a ação, a realização desse processo (ICLE; PEREIRA, 2013). Ou ainda, pela performance educativa podemos refletir e questionar sobre “[...] essas normas sociais dão forma à nossa postura, medem nossos movimentos, modulam nossas vozes e padronizam a maneira como tocamos, experimentamos e interagimos com o corpo de outras pessoas.” (PINEAU, 2013, p.41).

Reiteramos, que o estudo se embasa prioritariamente nos estudos de Pineau (2010, 2013), Pereira (2012, 2013) e Conte (2014, 2016), entre outros, pelos quais trazemos a contextualização do seu percurso histórico, conceitos e noções da performance relativos a educação. Contudo, é importante resgatarmos a historicidade da performance no campo epistemológico e suas concepções.

Pineau, perfazendo uma breve linha do tempo sobre os Estudos da performance na educação, organiza alguns conceitos e concepções dela relacionadas ao campo educativo. Pois, cronologicamente a historicidade desse método vai percorrer e ter um maior desenvolvimento conceitual, e desdobramentos na sua concepção. Desde a performance vista como desempenho, no conceito de *professor ator*, *professor artista*, como da performance mais crítica sobre os rituais performáticos.

A concepção de *professor ator* se baseava no envolvimento em dramas educacionais, e interessava-se pelos modos como artistas criativos regiam e orquestravam experiências de aprendizagens com o objetivo de envolver os

estudantes (PINEAU, 2013, 2010). Ainda, a performance sob a noção de desempenho aplicada ao *professor-ator*, em artigo proposto por Timpson e Tobin (1982), se restringia a técnicas, com exercícios de cunho teatral que envolviam aquecimentos vocais e físicos e recordações emocionais e pantomima, que correspondem a representações de histórias exclusivamente através de gestos, expressões faciais e movimentos aplicados no drama ou na dança, com objetivo de realçar a comunicação docente, não necessariamente a verbal e a paralinguagem (som ou qualidade de voz que acompanha a fala e revela a situação em que o falante se encontra (bem, mal, alegre, triste, cansado etc.).

Já em John Dewey (1929) temos as primeiras concepções de *professor-artista*, que se baseavam em uma educação para a cidadania, a qual comprometida e democrática deveria estar alicerçada na experiência estética que “educa a imaginação, aprimora a sensibilidade e fornece experiências aos estudantes”. Barrel (1991) observa características deste professor sinalizando suas marcas como o abandono de comportamentos definidos a fim de adaptar e explorar novos caminhos não tão previsíveis. Posteriormente, Elliot Eisner (1995) e Maxine Greene (2001) se tornam precursores do chamado movimento *professor-artista*. As características dessa concepção filosófica ganham maior espaço sendo bastante atrativas, pois a poética educacional busca por promover uma centralidade na imaginação, criatividade e espontaneidade, estimulando e reconstruindo junto aos alunos suas percepções imaginativas de mundo. Frente a essa concepção, John Hill (1995) aponta que o *professor-artista* é regido por uma competência inconsciente e guiado pela intuição sendo que esta é pouco autoconsciente e assim suas habilidades específicas não sofrem uma reflexão por serem desconsideradas e dissipadas. Para Pineau (2010, p.95), as ideias de Hill não se sustentam teoricamente e são equivocadas, sendo que foram facilmente desconsideradas, pois para ela a visão do autor é um tanto periférica por supor e desconsiderar a reflexividade e a criticidade do artista comparando-o ao professor, quanto ao que faz e porque faz.

Contudo, a performance era vista como desempenho mediante as noções de *professor-ator* ou *professor-artista*, tinham como propósito energizar a personalidade docente. Sendo que tais estudos acabavam por empobrecer a experiência educacional e a performatividade da prática. Vistas como pouco reflexivas, já que não propiciavam interações no processo educacional e desvalorizavam a complexidade deste (PINEAU, 2010, p.94).

Na década de 1980, de acordo com Icle (2013, p.09), os estudos sobre a performance na perspectiva educacional foram muito férteis, principalmente nos países da Europa ocidental. No entanto, somente nos últimos anos esta ganhou maior espaço e visibilidade no meio científico brasileiro com pesquisas teóricas, metodologias e estudos práticos referentes às formas de comunicação, para além de uma metáfora de identidade para os professores, mas como um método de ensino participativo.

Como isso, os estudos sobre a performance em relação à educação passam a ter maior desenvolvimento, e a ser substancialmente teorizada e conceituada como paradigma para a experiência da comunicação humana. Pineau (2010) destaca os estudos de Conquergood (1986) que a redefine como um paradigma de uma metáfora exploratória, como um método de pesquisa e ativismo de justiça social. Mas seriam os estudos de Pelias e VanOosting (1987), segundo a autora, que acabariam por assegurar o conceito paradigmático sobre performance. A partir da interpretação oral e da literatura da mesma, que a conceberiam como centralidade, poderia incluir os dramas sociais, por possuírem traços em comum. E, a partir dessa perspectiva contemporânea temos a Educação Performativa, que nos apoiamos para embasar a pesquisa pela qual se busca desvelar os sentidos do sujeito professor sobre a performance docente, e a performatividade da prática.

Para Pereira (2012, p.293) o contexto de investigação sobre a performance está relacionado diretamente ao corpo e a corporeidade. O corpo é um espaço de representação e atuação, não podendo ser tomado apenas como um aparato físico. Este, tanto marca identidades como molda o corpo, dá ao corpo outra forma, outro sentido, um corpo que significa sensações e orientações, sendo denominado pelo autor de performatividade ou os atos performativos. Os quais sugerem certos modos de ser, conduzir, falar e escrever. Com isso, os atos performativos podem ser compreendidos como um comportamento instaurado, que é a recuperação de um comportamento organizado, relativo a uma experiência viva, cotidiana e habitual, do não intencional à intencionalidade.

O conceito de *corporificação* de Pineau (2013, p.42), se assemelha ao termo conceitual de comportamento instaurado de Pereira. Que podemos entender como hábitos adquiridos e sedimentados ao longo de um tempo, os quais passam a se tornar aparentemente naturais tanto para nós mesmos quanto para os outros. Sendo

que a noção de comportamento restaurado de Pineau, diz respeito a um modo de atuação, modo de ser, de se conduzir perante o outro.

Dessa forma, podemos relacionar a performance diretamente com a educação, a cultura e a arte, significando-se como ato, numa comunicação processual, sendo denominada de *forma-processo*. O que aqui podemos denominar de performatividade. A qual acontece na ação, interação e na relação entre coisas e sujeitos. Para Pineau (2013), a performance educativa pode capacitar e reconfigurar o corpo na busca de um novo modo de ser, de aprender e agir diferente, conceituado como *encarnação*. O qual diz respeito à possibilidade gerativa da performance de o corpo aprender novas maneiras de ser e fazer, buscando por outras habilidades. Nesse contexto podemos compreender que determinados hábitos podem ser substituídos, rompidos por outros, o que se aprendeu pode ser feito de outras maneiras, ser reconstruído (PINEAU, 2013, p. 42).

Cabe colocar que a autora nos aponta caminhos metodológicos para a pesquisa investigativa, apresentando a performance na concepção da pedagogia crítica, inspirada nos conceitos freireanos da pedagogia libertadora. A metodologia de análise crítica e suas tipologias sobre a performance docente possibilita a dialogicidade e a interdisciplinaridade no campo educacional, como sua (re) construção. O método planejou-se a partir da junção entre os Estudos da Performance, do teatro e da Pedagogia Crítica, o que caracteriza uma metodologia baseada em conceitos transdisciplinares que tanto orienta para a pesquisa, desenvolvimento de metodologias, como melhoria na prática docente pela performance, como para compreensão dos sujeitos. O método pedagógico proposto pela autora consiste na elaboração de três meios ou princípios da pedagogia crítica para tematizar o corpo, os quais representam os modos e formas como a performance se solidifica na prática pedagógica. A metodologia se debruça nos aspectos ideológicos, sociais e da prática docente. O *corpo ideológico*, *corpo etnográfico* e *corpo atuante*.

O primeiro princípio corresponde teorizar o *corpo ideológico*, por meio de um conceito metafórico, pelo qual se busca criticar modos como a escola acaba por intermediar e reproduzir injustiças de gênero, étnicas e econômicas. Pois, a cultura se inscreve no corpo físico, de alguma forma, e a intensidade dos corpos é, metaforicamente, é atravessada por acontecimentos histórico-culturais e sociais. “Desde o momento do nascimento, associações culturais no tocante à etnicidade,

classe, gênero, orientação sexual, capacidade física, e assim por diante, são impressas na nossa própria musculatura.” (PINEAU, 2013, p. 41). Assim, analisar a partir da teoria do *corpo ideológico* é observar como os padrões sociais acabam por moldar postura, movimentos, voz, contato físico, e a maneira como experienciamos com o nosso corpo e interagimos com os corpos de outras pessoas.

Esses aspectos também são considerados por Pereira (2012, p.295), o qual recorrendo a Turner, coloca que a performance é formativa da própria experiência, pois uma expressão ou um sentido poderia ser compreendido em uma ação performática, expressa por uma representação, por um gesto. Ou seja, a performance é um ato que comunica por meio da fala e do corpo e pela significação, pela fala e pelo corpo. A experiência abriga a performance, a qual se materializa pela expressão dos sentidos produzidos e significados, reintegrando esses sentidos: os conjuntos de percepções sensoriais do ser humano.

Pelas premissas metodológicas de pesquisa elencadas sobre o *corpo ideológico* o pesquisador da performance é levado a identificar a relação entre o corpo físico com sua bagagem cultural. Pela observação e coleta de informações que acusem os modos comportamentais que indicam atitudes socioculturais de um corpo. Vale ressaltar que Pineau valoriza teorias que desenvolvam sobre a habilidade docente em compreender e interagir com outros corpos em sala de aula, pois para ela o corpo ideológico impeli, ou seja, implica a dialogicidade, às formas de se comunicar. Como também chama atenção para a não generalização. Pois deve se observar o contexto escolar, suas regras e normativas, as quais são diferentemente de outros contextos sociais, tendo algo específico e singular desse espaço (PINEAU, 2013, p.42).

Podemos perceber na citação que segue a confluência de objetivos entre a teoria sobre o *corpo ideológico* de Pineau (2013) e a prática educativa performativa vista por Pereira (2013), na qual pela observação analítica dos performers se desvelam sentimentos, ideias, valores, padrões, hierarquia, organização social, etc., que por sua vez falam sobre o sentido significado.

Performance, então, pode ser tomada como uma forma de representação das ideias, de uma ideia, das instituições, de sentimentos, de afetos, de percepções, de um ser (qualquer) que partem ou se abrigam em um corpo, que configuram, por sua vez, significados e conceitos e noções [...]. (PEREIRA, 2012, p.297).

Também, assim como Pineau, os escritos de Pereira se apresentam como um deferimento ao adotar a performance como método de pesquisa. Tanto pela sua interpelação, como pela possibilidade de desnudar significados que antecedem o presente.

A performance recobre o campo do preexistente, aquilo que permite interrogar a história, a cultura, a organização social, tornando-as passíveis de serem reconsideradas e atualizadas [...]. [...] apresenta-se como um dispositivo que dá visibilidade a essas marcas da história e da cultura que são impressas sobre um corpo. (PEREIRA, 2012, p.306).

A potencialidade desta metodologia revela comportamentos fabricados, construídos social e historicamente, e sedimentados. Com seus modos de proceder, agir, pensar, atuar e educar num dado tempo e lugar determinado, os quais são aprendidos e reproduzidos. Pela performance, como dito pelo autor (2012), podemos problematizar convenções morais, éticas, estéticas, pedagógicas, artísticas de forma mais visível. Assim, como sua prática promove novas significações e configurações de ser, inaugura novas formas de expressão, de ver, interpretar, refletir e compreender a si mesmo e aos outros, e se reposicionar frente aos discursos autoritários e pouco dialógicos, dismantando a ordem criada pelo hábito e desconstruir padrões e relações de poder. “[...], a performance problematiza o dado, ela pergunta pelas condições de formação do dado, do pensamento que constitui e o constitui, pergunta pelo caráter histórico (historicizante) e ideológico das identidades, dos tempos e dos lugares.” (PEREIRA, 2012, p.306).

É inegável ainda, que nos espaços formativos são performadas práticas sem nos interrogarmos, sem refletirmos, sendo que muitos hábitos performados estão sedimentados e dados como naturalizados.

Eu presumo que podemos concordar que os corpos da sala de aula são esmagadoramente registrados como ausência. Embebidos na tradição do dualismo cartesiano, os estudantes e professores foram efetivamente escolarizados para “esquecer” seus corpos quando adentram a sala de aula para poderem entregar-se de forma plena à vida da mente. (PINEAU, 2013, p. 43).

O corpo escolarizado pode ser compreendido pelo contexto em que a escola conserva uma configuração há décadas, sendo naturalizada e sedimentada, na domesticação dos corpos em um encarceramento por carteiras enfileiradas, com posições, espaços e tempos demarcados, e com regras disciplinares que asfixiam a espontaneidade. Teorizar sobre o *corpo ideológico* é, então, reconhecer que

professor e alunos ao entrarem em sala se tornam pessoas incorporadas com corpos marcados pelas regras e normativas sociais. E a partir desse reconhecimento é necessário desvelar como os corpos performam dentro de uma cultura escolar, confrontando-o com a ideologia.

Trabalhar com a performance na educação, é buscar desvelar as ideologias que permeiam a sala de aula, como também os traços socioculturais que a constituem. Nesse aspecto temos o *corpo etnográfico*. O método sistemático e microanalítico têm como intencionalidade identificar e teorizar quais são os padrões convencionais e papéis que constituem estudantes e professores. Trata-se de um estudo detalhado dos corpos físicos e de uma análise crítica dos códigos sociais em relação a esses corpos (PINEAU, 2013, p. 46).

Nessa mesma direção, Pereira (2012, p.292) fala que as performances culturais encenam um *drama social*, por vezes não intencional e inconsciente, que representa e é entendido como estrutura organizacional. Definindo tempos, espaços e papéis sociais dos indivíduos na sociedade, seguindo o enredo da cultura dominante. O conceito de *papel social* de acordo com Turner, trazidos por Pereira (2012, p. 302), se refere à encenação (não artística), ou, a representação num *drama social* que demarca as posições dos indivíduos na sociedade.

Contudo, retomando a propositiva metodológica de Pineau (2013, p. 46), esta engloba a observação participante pela pesquisa empírica e o estudo de caso qualitativo, correlacionando aspectos comportamentais dos sujeitos, professor e alunos, a partir da rotina educacional natural dos mesmos. Segundo a autora, embasada nos estudos de Conquergood, a pesquisa sobre a performance etnográfica, é um campo de estudo qualitativo especial, onde ao mesmo tempo que a performance é assunto, é método, numa experiência empírica e científica, “do corpo situada no tempo, no lugar e na história” (2013, p. 46-47).

A etnografia performativa, não somente como conceito que designa o *papel social*, mas como também campo de estudo, é extremamente interessante e relevante. Suas possibilidades propiciadas pelo contato consciente multissensorial permitem vislumbrar e experienciar performances na espacialidade em que os corpos habitam, negociam e compartilham. O etnógrafo da mesma pode presenciar as singularidades e particularidades performadas e incorporadas: “uma etnografia sensível da performance pode restaurar as dimensões não verbais e paralinguísticas

da interação em sala de aula que, as quais frequentemente são obscurecidas na pesquisa educativa” (PINEAU, 2013, p.47).

Desse modo, torna-se possível apreender as particularidades da entonação, ritmo, olhar, pausas, posturas, gestos, hábitos, poses, grau de tensão muscular, as quais podem ser observadas, percebidas e analisadas na performance do *corpodiscursivo*. Assim, o estudo etnográfico empírico, presentificado pelo corpo *in loco*, viabiliza identificar e analisar os padrões comportamentais que se revelam em performances ritualizadas e por muitas vezes não vistas.

A partir dos estudos de Pineau (2013), esta pesquisa ancora-se, assim, no mirante teórico de uma Educação Performativa que, ao mesmo tempo em que expande a esfera da performance para campos que vão além da pedagogia, considera, especialmente, as noções de corpo e escrita, na pesquisa em educação, em uma perspectiva discursiva, tal como postulada por Gonçalves & Gonçalves (2018).

Em uma direção semelhante, sobre o processo de interação e interlocução são indispensáveis na pesquisa etnográfica performativa, trazemos para a discussão Conte (2016, p.149). Baseando-se nos estudos de Candau (2011) e Gadamer (2000), a autora destaca sobre as narrativas que tem o poder de renovar o sujeito, “onde a liberdade de se comunicar está no projetar-se da própria fala” e compreensão do sentido do tempo vivido, diante “das circunstâncias e em relação com os outros, revela um potencial fértil para a educação”. Trazer a performance para compreender a educação configura resistência às formas de dominação instituída. Os abusos do poder e padrões comportamentais se tornam banais quando confrontados, num movimento dialógico que busca pela humanização. A performance educativa no processo pedagógico instiga o sujeito à reflexão, compreensão, alteridade e transformações sobre hábitos ultrapassados e mecânicos. Assim, “[...] a performance do professor tem a função de atualizar a fala no momento de sua experiência, ou seja, quando se fala, manifesta-se modos de ser em interlocução com o outro no tempo como um diálogo vivo na ação.” (CONTE, 2016, p.150).

Outro aspecto muito interessante que queremos abordar diz respeito aos modos como a prática pedagógica se apropria da performance. Para isso recorreremos novamente aos estudos de Pineau (2013, p.50). A qual aponta para o terceiro princípio elaborado pela mesma, denominado *corpo atuante*, ou corpo

performático, que se refere a estratégias e planejamentos curriculares para a práxis em sala de aula. De acordo com a autora quando professores envolvem seus corpos e de seus estudantes na sala de aula, demonstram que reconhecem o ensino e a aprendizagem como algo corpóreo, somático. A autora nos apresenta duas maneiras para que a performance possa ser empregada na prática em sala de aula, sendo que uma se apresenta pela demonstração e outra, como metodologia. Como veremos mais adiante, ambas convocam o corpo do aluno a performar, entretanto tem suas diferenciações no processo, ou seja, na performatividade da prática.

Vale ressaltar que do “ponto de vista da linguagem [...], a performance se apresenta como sendo multicêntrica, [...], exigindo, por isso, intencionalidade na ação”. Isso quer dizer que toda atividade em sala de aula é um modo de performar. No entanto, a performance como ação pedagógica deve ter uma intenção, podendo ultrapassar suas próprias intencionalidades. Como destacado por Pereira, “ [...] o sentido da performance compreende [...] o não-intencional, ela abrange estados emocionais e suas representações; [...]” (2012, p.301).

Caracterizando, a performance como demonstração, sugere um corpo em exposição, se fundamentando no fato de que todo conhecimento intelectual não realizável na prática tem pouco valor, o que traz a necessidade do ato expressivo por meio do corpo. A partir dessa premissa os corpos dos alunos são expostos para performar o aprendido, o qual dessa forma é socializado, discutido, ou ainda, performado de maneira artística ou lúdica. O corpo é utilizado para evidenciar o aprendido, é um modo de avaliação quanto à compreensão ou técnica posta, justificando assim, a necessidade do conhecimento intelectual. Apresentações orais, performances literárias e artísticas são exemplos desse modo de demonstração às quais são consideradas importantes e necessárias.

Já a performance como metodologia crítica, possui caráter processual e sistemático. Refere-se ao corpo como meio para uma aprendizagem sensorial e engajamento cinético. Ou seja, é a aprendizagem por meio do corpo num movimento regado de sentidos e sensações, ou ainda, o aprender pelo fazer, via encenação do real. Para Pineau (2013, p. 52) esse método é passível de adaptações e inclusões experienciais que chamam os alunos “a lutarem corporalmente com os conteúdos da disciplina”. Nesta metodologia da performance o processo se torna mais importante que o produto final. Pois o corpo será solicitado à ação durante toda atividade performada, utilizada como metodologia na educação coloca o corpo em ação,

sendo necessário desencarcerar os corpos e levar à espontaneidade sem demarcações de tempo e espaço.

Exemplificando e distinguindo esses dois modos metodológicos podemos descrever que a performance pela demonstração é representativa do conhecimento dado, sendo produto final e definido: o corpo em exposição é observado e o conhecimento aprendido é avaliado. A performance metodológica coloca o corpo em ação para compreender, aprender e apreender o conhecimento, desde o início até o final do processo, de forma que haja interação corporal com o conhecimento. E que se possa criar novas possibilidades de explorar e experienciar essa construção processual por meio do corpo. Também sendo utilizada como método necessita de autoconsciência dos performers e aprimoramento dos sentidos cinético e sinestésico. Necessita maior atenção e interação em relação aos corpos, o que possibilita o surgimento de novos modos de ser e fazer no mundo e conseqüentemente, estimula o imaginativo e a autonomia. Assim, a performance como método se alinha a concepção da educação libertadora e ao paradigma emergente.

Contudo, segundo Conte (2016), a performance se encontra num contexto paradoxal, pelo “reconhecimento do outro, na ação performativa do professor, mas enraizada na apropriação sociocultural dos discursos” (2016, p.147). Isso implica o desafio de reconstrução contínua nos modos e formas de linguagens que estão presentes na performance docente. O professor no uso da palavra e da presença do outro está submetido ao imprevisível. Assim, a performance educativa docente pode possibilitar aos sujeitos a oportunidade de ser no mundo num processo dialógico que pode romper fronteiras não previsíveis e determinadas quanto os modos de recepção, interlocução e reversibilidade.

Disso se pode deduzir que tal noção de performance, tomada como representação de um eu, de uma “identidade” cotidiana, abrange algo que excede os limites de uma mera representação artística, de uma habilidade ou mesmo de um recurso. (PEREIRA, 2012, p.302).

Para Conte, a forma como somos constituídos, depende “daquilo que aprendemos da nossa formação, da nossa capacidade de produzir ideias, do nosso modo de viver o tempo livre e da nossa sensibilidade estética”. Contudo, a predominância do tempo presente perpétuo, faz com que não haja tempo para ouvir o outro e fazermos uma autorreflexão da prática. Embasada nos estudos de Duarte,

a mesma destaca que é preciso escutar “naquilo que o sujeito diz, o que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras, gestos, ações e expressões” (CONTE, 2014, p.546).

Assim, pesquisar sobre os sentidos significados quanto às formas de comunicação e interação no discurso do professor de geografia, é ouvir o que, e quem está dizendo. Principalmente pelo fato desses terem experienciado uma formação docente pela modalidade à distância, a qual vem sendo reconfigurada por novos modos e formas relacionais. Pois, a performance educativa é também ação comunicativa, e se dá na alteridade, na possibilidade de existência do outro, num processo contínuo de autoformação e de criação formadora. “O reconhecimento do outro é ouvir a sua narrativa, a partir da sensibilidade estética, no agir performativo do formar-se e do educar-se” (CONTE, 2014, 2016).

Descortinar os sentidos significados pela Educação Performativa, é um método processual que interpela a performance docente, um olhar para si e para o outro, de identificação, desconstrução e, posteriormente, de reformulação. Assim, pela análise dos discursos buscamos desvelar paradigmas performados que atestam formações imaginárias ingênuas, reprodutoras, alienadas ou arbitrarias. Ou, vislumbrar *encarnação* de outras performances mais dialógicas. Assim, dar possibilidades para ouvir o discurso do sujeito professor, é uma leitura social que permite a fala através de outras vozes negligenciadas pela lógica racionalista.

[...] a *performance* em sua existência discursiva é um elemento indispensável à sociabilidade humana, visto que incorpora os diferentes papéis da comunicação para desenvolver um novo campo de atuação e expressão, no qual o mundo e os processos de aprendizado se concretizam. [...], a *performance* implica a abertura para as questões da atualidade, numa prática permeada de contexto histórico-cultural em que o sujeito assume sua responsabilidade e o seu papel social [...]. (CONTE, 2013, p.94).

Ainda de acordo com a autora, dar espaço à performance na educação implica pensar múltiplos espaços/tempos de formação, que possibilite o exercício de uma função mais formativa e menos informativa. Que desacomode, incomode, desinstale e desafie, com questões para o pensar, o aprender e o pesquisar. (2016, p.150).

Por fim, a Educação Performativa pode ser compreendida como espaço de negociação, não se restringindo a ativar a sensibilidade e os sentimentos, mas

procurando extrair o sentido, tornando visíveis os mais diversos discursos que circulam e são performados nos espaços formativos e refletindo sobre eles.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E SEUS SUJEITOS

A pesquisa científica de cunho qualitativa aqui dissertada busca por se aproximar do universo dos professores de geografia, formados pela modalidade à distância semipresencial. Como dito, a fim de desvelar os sentidos significados pelos diferentes discursos pedagógicos, os quais se materializam na performance docente e na performatividade das suas práticas, a partir de um estudo discursivo.

Dessa forma, em consonância com os pressupostos de uma pesquisa qualitativa foi realizado um estudo de campo, para aprofundamento e compreensão do fenômeno pesquisado a partir da perspectiva dos sujeitos professores para obtenção das materialidades discursivas. Reiteramos que o discurso aqui visto como o objeto pesquisado foi analisado pelo método analítico da Análise de Discurso de linha francesa, em diálogo com os conceitos da Educação Performativa. Em uma bricolagem com os conceitos e concepções da epistemologia do conhecimento e seus paradigmas, concepções da educação freireana, e formação docente na geografia, em especial pela EaD.

Todavia, apresentamos uma breve dimensão como se dá o processo de formação para a docência da/na geografia na região em questão, para levar ao conhecimento do leitor a realidade sociogeográfica, a qual implica os porquês de tratarmos sobre EaD. Lembramos que a região que nos referimos diz respeito aos municípios de Rio Negro, localizado no Paraná, ou qual faz divisa com Mafra, pertencente ao Estado de Santa Catarina, e Itaiópolis. Como podemos ver no mapa que segue.

Mapa 01 – Municípios em destaque na pesquisa



Fonte: Adaptado pelo Google Earth 2019

Para a realização de curso presencial na área da docência geográfica, exige deslocamento num raio de 100 a 130 quilômetros de distância, sendo que as mais próximas são Curitiba - PR ou Joinville - SC. Essa realidade geográfica é praticamente determinante para a formação na licenciatura de geografia. Sendo assim, com o avanço das EaD na região, esta se tornou a opção mais viável, se não a única, para realização da formação em questão. Desse modo, a metodologia de pesquisa de campo buscou mergulhar nessa realidade, optando em realizar um Curso sobre Práticas em Geografia em uma das instituições EaD localizadas na região.

Dito isso, temos na atualidade três instituições de EaD que oferecem curso de licenciatura em geografia. Localizada no município de Mafra temos a Instituição Centro Universitário de Maringá, a Unicesumar. Em Rio Negro - Paraná, temos a Universidade Norte do Paraná- Unopar, a qual é a instituição de formação dos sujeitos da pesquisa, e Uninter. Sendo esta última, a Instituição Centro Universitário Internacional – UNINTER a escolhida para a realização do curso.

Essa instituição atua na região desde 1999, onde pela parceria frequente da coordenadora do polo, Gicele Aparecida Wormsbecher em eventos formativos nas escolas locais, foi o motivo propulsor para escolha desta para realização do curso. A qual cedeu gentilmente o espaço e a estrutura para que se efetivasse o curso de curta duração de forma presencial. Tornando possível o contato direto com o universo dos professores de geografia formados pela EaD, os sujeitos da pesquisa. O mesmo foi realizado de forma gratuita aos cursistas, tanto para aqueles que pertenciam à instituição, como para os demais professores que tivessem interesse e

disponibilidade em aprender sobre as práticas de ensino-aprendizagem em geografia.

Após explanação dos objetivos e procedimentos referentes à pesquisa, bem como seu embasamento teórico, o roteiro metodológico da pesquisa teve como percurso a organização, divulgação e autorização de cronograma junto à instituição para realização do curso ministrado pela própria professora pesquisadora.

Figura 08 – Post de Divulgação do Curso

UNINTER
CENTRO
UNIVERSITÁRIO
INTERNACIONAL

Curso de Formação para Professores na área de
Geografia
Mestranda UFPR – Professora Cláudia Buch

Curso de 40 horas.
Presencial no PAP Rio Negro.
Todas as 5ª Feiras, das 18h30 as 20h30.
PERÍODO: 13/09 a 29/11.

**PRODUÇÕES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS EM
GEOGRAFIA**

Público: Professores de Educação Infantil, Ensino
fundamental e Ensino Médio. Graduandos de
Licenciatura.

Fonte: A Autora 2018

A formação ocorreu entre os dias treze de setembro e vinte e nove de novembro em 2018, com carga horária de quarenta horas (trinta horas presenciais, ocorrendo nas quintas-feiras, das 18h 30m às 20h 30, e dez horas com atividades não-presenciais). Foram nove encontros, entretanto contabilizamos como dez, devido um dos encontros, o do dia 24 de outubro, teve peso duplo por ser uma aula de campo com duração de quatro horas, em uma empresa da região.

O grupo, composto por sete cursistas, teve participantes de diferentes áreas de conhecimento, nas quais todos realizaram ou estão realizando suas licenciaturas pela modalidade à distância. Observamos que optamos por usar o recurso “borrar” para preservar a imagem dos cursistas na foto a seguir.

Figura 09 – Cursistas Participantes Do Curso



Fonte: A Autora 2018

Embora o foco da pesquisa seja a análise do discurso de professores de geografia sobre performance, daremos um breve panorama da turma no contexto geral. Sendo que por uma questão de anonimato e preservação da imagem subtraímos os nomes verdadeiros substituindo pelas siglas Prof. ou Prof.^a, em referência a Professor e Professora. Sendo assim, estão discriminados pela sigla ou palavra, seguido por uma sequência de letras, para haver diferenciações dos dados, exemplo “Prof.^a A” - Professora A, “Prof.^a B” - Professora B, “Prof. C” – Professor C, e assim sucessivamente. No quadro abaixo estamos nos referindo a todos os cursistas. No entanto, destacamos que os três primeiros sujeitos professores da tabela que segue, são os sujeitos da pesquisa, portanto fazem parte do *corpus* analítico.

Os demais cursistas, seguindo critérios de exclusão da análise, não compõem a materialidade analítica. Por serem de outras áreas como pedagogia e história, ou não possuírem formação acadêmica completa em geografia, e, ainda, por não estarem atuando em sala de aula.

Quadro 02 – Perfil Dos Cursistas

Cursistas	Sexo	Faixa etária	Graduação completa	Área da graduação	Pós-graduação	Atuação em sala	Pretensão do exercício da docência	Pretensão em trabalhar com Geografia
Prof.^a A	F	38	Sim	Geografia	Sim	Sim	Sim	Sim
Prof.^a B	F	21	Sim	Geografia	Não	Sim	Não	Não
Prof. C	M	24	Sim	Geografia	Não	Sim	Sim	Sim
Prof. D	M	21	Não	Geografia	Não	Não	Sim	Sim
Prof. E	M	21	Não	História	Não	Sim	Sim	Não
Prof.^a F	F	24	Não	Pedagogia	Não	Sim	Sim	Não
Prof.^a G	F	42	Não	Pedagogia	Não	Sim	Sim	Não

Fonte: A Autora (2018)

De acordo com as respostas do questionário que visou saber o perfil dos cursistas com perguntas objetivas e descritivas podemos dizer que a Prof.^a A tem trinta e oito anos, formada em geografia e com pós-graduação concluída. Atua somente há seis meses em regime temporário na Escola de Educação Básica Virgílio Várzea, localizada na área urbana do município de Itaiópolis. A distância de sua casa até o local do curso é de quatro quilômetros, sendo que o trajeto leva em média quinze minutos. A mesma ficou sabendo do curso sobre práticas em geografia por uma amiga, e o motivo que a levou a fazê-lo foi à busca por aprender na prática a executar os conteúdos referentes à disciplina. Relata que tem a pretensão de aprimorar suas técnicas e aumentar o aprendizado. Quanto à frequência com que realiza cursos na área e motivos, a mesma relata que os realiza sempre que surge uma oportunidade, mas que raramente há cursos na área.

Prof.^a B tem vinte e um anos e formou-se em geografia no ano de dois mil e dezoito. Também atua somente há seis meses em regime temporário na Escola de Educação Básica Virgílio Várzea que se localiza na área urbana do município de Itaiópolis. A distância de sua casa até o local do curso é de cinquenta e três quilômetros, com trajeto que leva em média uma hora e quinze minutos. Ficou sabendo do curso por amigos. Sendo que o motivo que a levou a fazê-lo foi melhorar seu desenvolvimento na área da educação aprendendo práticas para ensinar geografia. Entretanto, destaca que não pretende seguir à docência, mostrando interesse na agrimensura. Quanto à frequência com que realiza cursos na área diz que dificilmente encontra cursos voltados para a geografia.

Prof. C tem vinte e quatro anos, formado em geografia com conclusão no ano de dois mil e dezoito. Atua somente há oito meses em regime temporário

também na Escola de Educação Básica Virgílio Várzea e na E.E.B. Odir Zanelatto, ambas estão localizadas na área urbana do município de Itaiópolis. A distância de sua casa até o local do curso é de sessenta quilômetros, levando em média uma hora e trinta minutos para realizar o trajeto. Ficou sabendo do curso sobre práticas em geografia por meio de amigos. O motivo da realização do curso foi a busca por aperfeiçoamento em seus conhecimentos, para uso em sala de aula e para conseguir certificado para fins de horas complementares de aperfeiçoamento. Quanto à frequência dos cursos na área de geografia, relata que raramente os realiza, pois alega que nesta área tais cursos são quase inexistentes.

Prof. D tem vinte e um anos, está no sexto semestre do curso de licenciatura em geografia. O mesmo destaca que no momento não está atuando na educação, mas desempenhando trabalho com restauração artística. A distância de sua casa até o local do curso é de quarenta e oito quilômetros, levando em média uma hora o trajeto entre sua casa e local do curso. Ficou sabendo do curso sobre práticas em geografia por meio de colegas da faculdade, sendo que o motivo que o levou a fazer o curso é a busca por mais aprendizado na área e a obtenção de certificado para fins de horas complementares. Quanto à frequência com que realiza cursos na área de geografia descreve que é o primeiro, pois falta disponibilidade de tempo e de cursos específicos na área de geografia.

Prof. E tem vinte e um anos, está cursando há um ano o curso de história. Atua a um ano na educação em regime temporário no Colégio Barão de Antonina, localizado na área urbana do município de Mafra. A distância de sua casa até o local do curso é de um quilômetro. O trajeto leva em média quinze minutos. Ficou sabendo do curso por e-mail, o qual motivou seu interesse em buscar novas formas de conhecimento e técnica. Relata que quase nunca realiza cursos por falta de tempo e por falta de cursos na área.

A Prof. ^a F tem vinte e quatro anos, está cursando o curso de pedagogia com previsão de conclusão em dois mil e dezenove. Atua a dois anos na educação infantil, em regime temporário no Centro de Educação Infantil Vila Nova de Mafra, CEIM, localizado na área urbana do município de Mafra. A distância de sua casa até o local do curso é de quinze quilômetros, levando em média trinta minutos o trajeto. Ficou sabendo do curso através de sua professora da faculdade, sendo os motivos que a levaram a fazer o curso descreve que é uma área interessante, e pelo fato de

fazer pedagogia sempre se interessou pela disciplina. A realização de curso na área é de acordo com seus horários e outros compromissos.

Prof.^a G tem quarenta e dois anos, está no primeiro ano do curso de pedagogia. Atua a um ano na educação infantil, em regime temporário no Centro de Educação Infantil de Mafra Guinther, localizado na área urbana do bairro Vila Nova do município de Mafra. A distância de sua casa até o local do curso é de dez quilômetros, levando em média vinte e cinco minutos para realizar o trajeto. Ficou sabendo do curso sobre práticas em geografia através da instituição Uninter. Aprimorar, aprender e poder ensinar futuramente seus alunos foram os motivos que a levaram a fazer o curso. Devido à falta de tempo quase não realiza cursos, alegando não conseguindo conciliar os horários com o seu tempo.

Como dito anteriormente, os objetivos da pesquisa são referentes ao discurso de professores de geografia formados pela educação à distância. Esse critério excluiu da análise quatro professores cursistas, duas da pedagogia em formação, mas atuando, um cursando geografia e não atuando em sala. E ainda, outro cursista em formação e atuando na área de história. No entanto embora os mesmos não façam parte da análise discursiva, também achamos importante colocar breves discursos seus obtidos em questionário inicial sobre suas escolhas quanto à modalidade à distância e sobre fazer o curso de práticas em geografia.

As duas professoras pertencentes às áreas da pedagogia relatam que a opção pela EaD se deve as facilidades quanto aos horários e valores das mensalidades. As duas manifestaram desejo em trabalhar a geografia de maneira mais lúdica, seja na educação infantil ou no ensino fundamental (séries iniciais), justificando assim o motivo por estarem fazendo o curso.

O professor que atualmente encontra-se em formação em história também destaca as facilidades de horário da EaD. Relata que foi estimulado a sair da sua zona de conforto por achar interessante o curso.

O discente de geografia em estágio diz que a facilidade e praticidade em chegar ao conteúdo proposto são motivos que o levaram a fazer seu curso de licenciatura pela modalidade à distância, além de ter bom custo benefício. Destaca que sua escolha por esta área se deve pela influência de ter tido bons professores na educação básica. Quanto ao curso sua expectativa é de que ao seu término saiba novas maneiras de abordar alguns temas, os quais necessitam de mais ludicidade para um bom aprendizado.

Antes de darmos continuidade, acreditamos ser importante fazermos algumas considerações sobre a quantidade e perfil dos participantes do curso, mesmo não sendo objeto da pesquisa. Atentamos que houve ampla divulgação do curso, principalmente pela instituição Uninter, por meio das redes sociais, e-mail, jornal (folha) local e escolas. Contudo, não tivemos nenhuma participação de discentes/acadêmicos desta instituição da área de geografia. Como também das demais instituições da região, exceto um discente/acadêmico da Unopar. Nesse aspecto, deixamos a interrogativa crítica e reflexiva, já que podemos afirmar que há turmas em formação, nas diferentes instituições citadas de EaD.

O curso de formação na área de geografia seria somente um meio para galgar outras profissões, que não à docência? E ainda, a participação das cursistas de pedagogia, seria uma demonstração da carência formativa para desenvolver atividades na área da geografia? Assim, sinalizamos e deixamos sobre essas questões para futuras reflexões.

Feito essa interpelação reflexiva, destacamos que a pesquisa seguiu orientações quanto a formalização junto aos cursistas em relação ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 01). Seguido da aplicação de questionário quantitativo sobre o perfil dos cursistas (APÊNDICE 02) e questionário qualitativo inicial descritivo (APÊNDICE 03) relativo ao processo formativo, à prática em sala de aula e modos e formas de linguagem e interação. Ao longo dos nove encontros foram realizadas e desenvolvidas atividades práticas pertinentes ao ensino da geografia, intercalando-as com momentos dialógicos que denominamos de espaços discursivos, e atividades lúdicas expressivas chamadas de experimentações performativas⁶. Ao final do curso os professores cursistas também realizaram relatos finais (APÊNDICE 04). Ressaltamos que, além de conter as questões descritivas dos questionários inicial e final, relativas aos apêndices 03 e 04, optamos por colocar os discursos dos sujeitos professores na íntegra nos mesmos. Como também, colocamos os discursos orais referente aos espaços discursivos (APÊNDICE 05). No quadro que segue elaboramos cronograma com os principais eventos realizados pela pesquisadora, e da pesquisa em seu contexto formativo e processual, tendo seu detalhamento ao longo desse texto.

⁶O termo experimentações performativas tem inspiração no trabalho de GONÇALVES (2016). Na ocasião, a pesquisadora investigou, a partir de experimentações performáticas, os sentidos de escola para professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná.

Quadro 03 – Organização E Cronograma Da Pesquisa

Período/Data	Descrição das atividades teórico- metodológicas e analíticas
1º, 2º e 3º semestre 2017/2018	Estudo teórico, desenvolvimento e organização quanto à pesquisa. Processo paralelo a pesquisa de fundamentação teórica.
3º semestre Agosto/2018	Autorização e organização de cronograma do curso junto à instituição EaD
Set/2018	Início da realização do curso sobre práticas em geografia
1º encontro 13/set	Apresentações da professora pesquisadora, cursistas, objetivos e atividades do curso; Formalização quanto Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Aplicação do questionário sobre o perfil dos cursistas; Aplicação do questionário inicial; Experimentação performativa para interação; Produção didático-pedagógica sobre lateralidade e dimensões espaciais; Espaço discursivo processual; Reorganização das atividades propostas junto aos cursistas.
2º encontro 20/set	Experimentações performativas para turma sonolenta e expressões corporais; Produção didático-pedagógica sobre orientação e localização; Espaços discursivos processual.
3º encontro 27/set	Experimentação performativa para instigar a imaginação; Produção didático-pedagógica sobre solos, tipos de rochas e paisagens; Espaços discursivos processual.
4º encontro 04/out	Experimentação performativa para turma agitada; Produção didático-pedagógica sobre geologia, solos e formas de relevo; Espaços discursivos processual.
5º encontro 18/out	Experimentação performativa para reconhecimento corporal; Produção didático-pedagógica sobre recursos tecnológicos e geotecnológicos; Espaços discursivos processual.
6º encontro 24/out	Pesquisa de campo na empresa Moinho Catarinense, Mafra-SC
7º encontro 24/out	Aula de campo (observação: devido a duração da pesquisa de campo na empresa foi contabilizado como dois encontros)
8º encontro 08/nov	Experimentação performativa reconhecimento corporal; Produção didático-pedagógica sobre Inclusão, com presença de professora intérprete e aluna surda, e atividades práticas inclusivas; Espaços discursivos processual.
9º encontro 22/nov	Experimentação performativa para aguçar a curiosidade; Produção didático-pedagógica sobre globalização e blocos econômicos; Espaços discursivos processual.
10º encontro 29/nov	Experimentação performativa para instigar a imaginação; Produção didático-pedagógica sobre demografia e regiões brasileiras; Espaços discursivos processual. Aplicação do relato final. Coquetel de encerramento com conclusão do curso de formação.
Dezembro	Organização das materialidades discursivas.
4º semestre Janeiro/2019	Fundamentação teórica metodológica e analítica do corpus dissertativo.
Fevereiro	Inserção das materialidades analíticas na dissertação.
Período	Atividades da pesquisa à serem realizadas
Março	Análise das materialidades discursivas; Possíveis ajustes e reestruturação da dissertação pós- qualificação.
Abril – Maio – Junho - Julho	Análise dos discursos pedagógicos pela AD em diálogo com conceitos da Educação Performativa; Revisão geral do corpus dissertativo; Organização quanto a parte burocrática e impressões.
Agosto	Organização e construção para apresentação da pesquisa; Defesa.

Fonte: A Autora

3.2 EDUCAÇÃO PERFORMATIVA NO CURSO DE FORMAÇÃO - E (DES)CONSTRUÇÃO

A propositiva do curso de formação em práticas de geografia visou possibilitar práticas performativas educativas polissêmicas e interdisciplinares. Mediante a dialogicidade, reflexão e criticidade, em uma tentativa de não dar espaço ao tecnicismo, à atividade mecânica, do lúdico sem propósito, à prática dissociada da teoria, e principalmente mobilizar sentidos, trazendo reflexões sobre a importância da interlocução entre aluno, professor e objeto de conhecimento. “Adquirir conhecimentos, aprender a pensar e agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre a reflexividade. [...]. Se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo.” (PIMENTA, 2012, p. 89).

De maneira criteriosa, se optou por práticas que se demonstravam mais exitosas e passíveis de serem executadas dentro do contexto, tempo e espaço do curso. Foram organizadas diferentes atividades sobre uma variedade de conteúdos da geografia, nas mais diversas formas de linguagens e métodos.

O mesmo teve prioritariamente a intencionalidade de obtenção dos discursos pedagógicos dos professores de geografia sobre os sentidos quanto a performance docente. Mas, na interpelação do *papel social* de professora pesquisadora, também se buscou socializar e disseminar conhecimentos adquiridos no ensino geográfico, e concepções da Educação Performativa. Por meio de atividades práticas, lúdicas e reflexivas que (re)pensem o corpo e corporeidade do docente e do discente como centralidade no processo ensino-aprendizagem da ciência geográfica e sua relação como objeto de estudo. Como também, se buscou pela socialização de saberes entre sujeitos. Pois, ao acessar as formações discursivas que nos constitui, referente à performance docente e a performatividade da prática, nosso olhar se desloca para construção de estratégias construídas coletivamente, permitindo visualizar nossas próprias dimensões formadoras. Assim, o planejamento do curso de formação para professores sobre produções didático-pedagógicas em Geografia consistiu em atividades construídas, experienciadas e pré-realizadas pela própria pesquisadora ao longo da carreira docente.

Reiteramos, como veremos a seguir, que a geografia ainda se encontra presa à descrição, com ranços de uma geografia tradicional, dicotomizadas, com mera transmissão de conhecimento sem significados ao aluno e com um

distanciamento entre aluno, professor e conhecimento. Onde, a própria problematização justifica esta pesquisa. Consideramos que tais práticas podem ser reproduções performativas docentes apreendidas e significadas, que de modo objetivo ou subjetivo, explícito ou implícito, resultam em performances mecânicas.

Assujeitados a isso, buscamos polinizar práticas que (re)pensassem o corpo e a corporeidade, abordando formas instauradoras e sinestésicas de ler, aprender, apreender, comunicar e se expressar, sentir e perceber o espaço geográfico. O “corpo como materialidade sensível permite uma leitura sinestésica do espaço, pois personifica a singularidade de cada indivíduo para sentir e perceber as coisas.” O corpo perpassa diferentes espaços e tempos, os quais estabelecem relações com o ambiente, com o próprio corpo e com outros corpos no espaço vivido, e por isso a corporeidade “é um importante instrumento analítico por atravessar e ser atravessado por diferentes discursos, representações simbólicas e imaginárias [...]” (NUNES; REGO, 2011, p.87).

Na articulação entre teoria/prática, os conteúdos geográficos abordados e trabalhados buscaram uma construção na prática, com uso de diferentes formas de linguagens, verbais e não-verbais. Na utilização de diferentes recursos materiais (descartáveis, reutilizáveis e tecnológicos), mediados pelo corpo, diálogo e reflexão sobre cada atividade. Considerando a performance do docente e do discente em seus aspectos não somente cognitivos, mas também sensíveis e inteligíveis a uma Educação Performativa. Foram também, priorizadas atividades inclusivas e experimentações performativas, as quais buscaram resgatar o ser no mundo, a corporeidade, a expressão, imaginação, o lúdico e a reflexão por meio de brincadeiras e jogos de curta duração.

A performatividade da prática se embasou numa visão do paradigma emergente e de concepção libertadora, articulando a geografia física e humana, com seus sujeitos e conhecimento. Trazendo para o interior desse processo formativo, o contexto vivido, a pesquisa, a interdisciplinaridade e também atividades inclusivas. Mais adiante detalharemos as práticas realizadas que envolveram: dimensões espaciais, lateralidade, orientação, localização, morfologia do solo, tipos de rochas, paisagens, geologia, formas de relevo, meio ambiente, globalização, blocos econômicos, geotecnologias, demografia e regiões brasileiras. Como ainda, foi socializado práticas inclusivas, momento dialógico com professora intérprete e aluna

surda, realização de uma aula campo no Moinho Catarinense - SC, e socialização de experimentações performativas como forma de interação.

Como critério de escolha e realização das atividades foram traçadas algumas estratégias com seus objetivos:

- Tornar constante a dialogicidade durante os encontros (espaços discursivos);
- Envolver os corpos dos cursistas atentando para atividades que instigassem a corporeidade, por meio das diferentes formas de linguagens, verbais e não-verbais para os processos de ensino-aprendizagem;
- Valorizar saberes dos cursistas, principalmente aqueles que envolvessem o contexto e a cultura da escola;
- Sensibilizar para as questões inclusivas no processo escolar;
- Incentivar metodologias para com a pesquisa, e que extrapolassem os limites da sala de aula como também os ideológicos;
- Refletir sobre tempo/espaço, tempo performativo dos sujeitos (professor/aluno), e que todo espaço para a geografia é um espaço formativo. Como ainda, refletir sobre o uso das tecnologias como recurso, atentando que este não substitui o ser-fazer docente. E, repensar junto aos cursistas outras maneiras de organização do espaço físico da sala de aula e sua condução.

3.2.1 Do Discurso à Performatividade da Prática na Geografia

A seguir descreveremos as produções didático-pedagógicas realizadas de acordo com os encontros. Destacamos que no primeiro encontro após as devidas apresentações entre professora pesquisadora e cursistas foi entregue o cronograma e havendo uma conversa sobre os objetivos, atividades e materiais necessários para o curso. Nesta ocasião, falamos das expectativas sobre o curso, e acordamos sobre pequenos ajustes para atender algumas necessidades e sugestões dos mesmos. Depois de cumprir o protocolo referente à formalização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido junto aos cursistas (leitura, explicações e assinaturas) foi aplicado o questionário para saber o perfil dos sujeitos, seguido do questionário com perguntas descritivas para obtenção de materialidade para análise.

Reforçamos que as experimentações performativas descritas abaixo foram realizadas ao longo de nossos encontros. Tanto socializadas, como realizadas com

os sujeitos professores, esclarecendo seus objetivos. As quais buscam interação entre os participantes, acalmar ou despertar a turma, estimular a imaginação, curiosidade, atenção, reconhecimento e expressão corporal. Como também criar ambiente harmônico, de afetividade e prazer, entre professor e alunos, por meio de performances expressivas de cunho oral, corporal e reflexivo (GONÇALVES, 2016).

Cada encontro está intitulado como Performatividade da prática, seguido pela palavra Ato, em uma sequência numérica e cronológica, com a data do encontro formativo. Usamos as expressões performatividade e ato, fazendo alusão ao referencial teórico/analítico ao processo da prática docente, e como acontecimento performativo da professora pesquisadora e sujeitos professores da pesquisa.

Abaixo dessa denominação, segue subtítulo sobre os conteúdos que nortearam a prática de cada encontro, onde buscamos seguir um padrão para descrição das atividades práticas didático-pedagógicas. Primeiramente são descritas as experimentações performativas, seguida das atividades práticas em relação aos processos de ensino e aprendizagem da geografia. Procuramos dessa forma não sermos repetitivos quanto a algumas atividades constantemente realizadas, como também não nos ater a termos tão técnicos e/ou acadêmicos, para não suprimir a poesia das atividades, as sensações, leveza e a ludicidade, permanentemente presente na performatividade neste processo formativo.

Performatividade da prática – Ato 1 – Encontro em 13/set/2018

Lateralidade e dimensões espaciais

Iniciamos nossas atividades com a experimentação performativa para interação entre os cursistas. A professora joga uma bolinha para um dos alunos (cursista). Este deve jogar a bolinha para outro aluno (cursista), aleatoriamente, e este deve se apresentar para a turma. Essa experimentação pode ser usada, também, dependendo do contexto da aula, em outros momentos da prática docente. O aluno que recebe pode expor uma opinião sobre o assunto abordado ou responder algo referente ao conteúdo trabalhado. Essa técnica foi usada várias vezes durante o curso, sempre quando alguém deveria falar ou fazer algo. Tirando a centralidade no/do professor (a), trazendo certa leveza no processo.

Figura 10 – Materiais usados – Bolinhas e apito



Fonte: A Autora 2018

Após essa atividade foram abordados assuntos referentes às dimensões espaciais, conceitos sobre as dimensões topológicas, projetivas e euclidianas, com o intuito de resgatar conhecimentos ou socializá-los. Falamos sobre a capacidade que as crianças têm de compreenderem o espaço, dependendo da sua faixa etária, e que a noção de espaço tem desenvolvimento gradativo entre o real e o abstrato. Sendo assim, cabe ao professor realizar atividades que estimulem o raciocínio para que percebam o espaço vivido, percebido e intelectual.

Foi dado ênfase quanto ao espaço físico vivido através do movimento e do deslocamento. Este pode e deve ser apreendido por meio de brincadeiras que explorem o lugar que ocupam. Esse assunto foi bem recebido pelas cursistas de pedagogia, pois pertence à realidade com a qual trabalham. Foi destacado que as experimentações performativas socializadas também tinham essa funcionalidade. Aprender e apreender por meio de brincadeiras, como por exemplo, jogar bolinha, além de tirar o peso de uma aprendizagem centrada no professor, e no erro ou no acerto, o objetivo visa estimular as percepções do aluno sobre as noções: dentro, fora, ao lado, na frente, atrás, perto, longe, etc.

O espaço percebido também gerou comentários e reflexões. Nesse quesito nos questionamos e pegamos como exemplo, sobre a necessidade de uma criança de 6 anos, explorar fisicamente o espaço. Em forma de perguntas e comentários sobre quais atividades poderíamos fazer, mesmo que timidamente, percebeu-se que eram realizadas atividades que buscavam pela representação cartográfica do percurso da casa à escola pelo aluno.

Também debatemos sobre símbolos cartográficos, materiais e formas de construção, seguindo para a atividade de observação e leitura de imagens e fotos. Nesse item, chamamos a atenção para as imagens e fotos que geralmente usamos. Os cursistas foram instigados a outras possibilidades, como uso de imagens do lugar vivido e exploração do espaço escolar. Sendo que o entorno e o bairro podem ser excelentes aulas de pesquisa de campo para mapeamento.

O espaço concebido a princípio se dá em torno dos 11/ 12 anos. Isso quer dizer que o professor licenciado em geografia, teoricamente, terá alunos capazes de raciocinar sobre um determinado espaço representado em um mapa, sem mesmo tê-lo visto antes. Os cursistas da área de geografia de certa forma contestaram essa afirmativa, relataram dificuldades de os mesmos, inclusive do ensino médio não demonstrarem essa capacidade. Esse momento, denominado como espaço discursivo, foi à hora de dialogarmos sobre o que diz a teoria e o que acontece de fato na prática na sala de aula. Foi muito produtiva a discussão, principalmente ao perceber que os cursistas, conversando entre eles mesmos, chegaram à conclusão de que o reconhecimento do espaço vivido, percebido e concebido teoricamente pertence a uma faixa etária. Mas, isso depende de outros fatores cognitivos da criança/adolescente, e cabe ao professor observar isso, e encontrar meios para suprir ou desenvolver essas habilidades. Em alguns momentos deram exemplos não só de seus alunos, mas como experiências suas quando alunos.

Com isso, os próprios cursistas chegaram à conclusão de que é importante que o professor, de geografia ou não, proponha atividades que auxiliem no desenvolvimento das noções espaciais. Trabalhar com atividades mais práticas e dinâmicas, não se restringindo na representação do espaço de modo abstrato ou como um conhecimento pronto e acabado. Fazendo atividades de exploração do espaço como as já mencionadas, e outras como caça-tesouro por exemplo.

Após as discussões e reflexões foi socializado e realizado atividade prática de dança com música chamada Aquecimento do Léo,⁷ para trabalhar a lateralidade com crianças. Houve certa timidez para essa atividade, compreensível por dois motivos possíveis: por ser este o nosso primeiro encontro, e pela inibição em expor o corpo e sua corporeidade.

⁷A música trabalha a lateralidade, podendo ser acessada como Aquecimento do Léo Megga – Música Infantil, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=mSO6PGFIETk> ou <https://www.palcomp3.com/leomegga/>.

Em seguida, foi proposta uma atividade prática de mapeamento do corpo para compreensão dos conceitos da lateralidade. Para que, por meio da projeção do corpo no plano, o professor percebesse a visão do aluno. Onde o mesmo pode obter a sua representação em tamanho real, com a identificação de seus lados. Foi um momento de descontração e interação.

Figura 11 – Atividade Sobre Lateralidade



Fonte: A Autora 2018

Também neste encontro, foi realizada uma atividade prática de construção sobre dimensões espaciais em folhas sulfites, recortadas em forma esférica com diferentes tamanhos para representar: casa, rua, bairro, município, estado, região, país, continente, mundo e galáxia. Os cursistas demonstraram que gostaram bastante da proposta. Não foi possível concluí-la, mas os mesmos terminaram em suas casas e inclusive alguns realizaram em suas aulas.

Figura 12 – Atividade Sobre Dimensões Espaciais



Fonte: A Autora 2018

Finalizamos, com a reorganização das atividades propostas e materiais necessários para próxima aula. Também foi realizada uma listagem com e-mails para envio de materiais e número de celulares para criação de grupo de WhatsApp para nossa comunicação.

Performatividade da prática – Ato 2 – Encontro em 20/set/2018

Orientação e localização espacial

A experimentação performativa deste encontro consistiu em formar quatro fileiras de alunos, sendo duas no fundo da sala e duas na frente, ambas de frente. Colocamos duas bolinhas no chão (podem ser de ping-pong ou isopor), uma em cada fileira da frente na sala. Os primeiros alunos dessas fileiras devem abanar a bolinha com caderno ou livro até chegar ao primeiro aluno da fileira ao fundo da sala, o qual deve abanar na direção oposta até o próximo aluno da fileira da frente, e assim sucessivamente, até o último. Apesar do pequeno número de cursistas realizamos a atividade, sendo bastante divertida.

Também realizamos outra experimentação performativa com o intuito de desenvolver formas de expressão. Em círculo, os alunos (cursistas) individualmente ou em duplas, deveriam imitar hábitos cotidianos, animais ou profissões, enquanto os demais da turma deverão adivinhar o que está sendo performado. Essa atividade pode ser uma forma sutil e lúdica para desenvolver ou explorar as habilidades artísticas. Tão importantes para uma encenação de um determinado conteúdo, pela expressão corporal na sua ludicidade, ou seja, pela performance de demonstração.

Em seguida, foi realizada uma atividade mais dialogada e de observação sobre o uso de mapas e globos em sala de aula, falando de sua disposição (parede, mesa, chão), interação e a manipulação do aluno com estes e outros instrumentos, considerando necessário a reorganização e disposição dos móveis em sala de aula. As carteiras da sala foram afastadas, e ao centro foram colocados vários mapas, atlas e globo no chão. A intenção dessa disposição dos objetos foi chamar a atenção dos cursistas para as formas com que geralmente oportunizamos aos alunos de interagir com instrumentos clássicos da geografia. O contato e o manuseio são necessários para uma melhor compreensão do conhecimento proposto.

Figura 13 – Modos Quanto Disposição De Instrumentos



Fonte: A Autora 2018

Seguido a isso, realizamos a atividade prática de construção de maquete da sala de aula, usando caixa de papelão e recortes de papel. Contudo, consideramos suas perspectivas: horizontal, vertical e oblíqua, e a linguagem cartográfica de acordo com a faixa etária. Os cursistas construíram suas maquetes em dois grupos. Discutimos sobre as diferentes perspectivas que o aluno pode ter. Inclusive usando os corpos dos alunos (cursistas), onde foram incentivados a subir na cadeira para olhar de cima, olhar de lado e colocá-la na mesa para pensar sobre as projeções oblíquas, vertical e horizontal. Desenvolvemos, também, uma legenda mediante a linguagem cartográfica, usando papel transparente anexado à maquete para retirar o desenho e construir a planta. Conversamos sobre a dificuldade que alguns alunos encontram em planificar um determinado espaço, e que esta atividade pode ajudá-lo a sair da abstração.

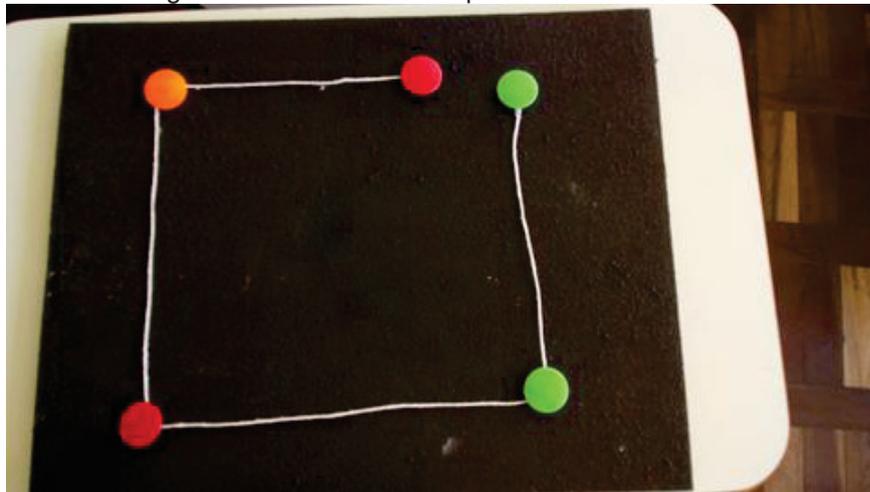
Figura 14 – Atividade Construção de Maquetes



Fonte: A Autora 2018

Usamos também quadro imantado caseiro, confeccionado pela professora pesquisadora, com ímãs e barbante para trabalhar aspectos de proporção espacial e linguagem cartográfica, utilizando a sala de aula e seus móveis. Com barbantes, medimos o espaço, paredes laterais, mesa, carteiras. Dobramos o barbante tantas vezes quanto necessário para que coubesse no quadro imantado, cortamos e moldamos de acordo com a forma do espaço que está sendo representado. Rapidamente os cursistas de geografia compreenderam que essa atividade estava relacionada ao conceito de escala, e acharam a mesma bastante valiosa para a compreensão do conteúdo.

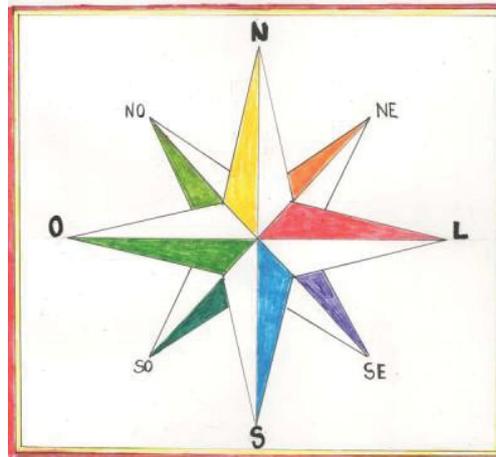
Figura 15 – Modelo de Maquete Imantada Caseira



Fonte: A Autora 2018

Houve ainda a construção de rosa-dos-ventos em papel e seu uso para orientação de acordo com os pontos cardeais para a localização de lugares no atlas, em mapas e na própria sala de aula. A atividade também foi bem recebida pelos cursistas, pois não está presa ao livro, mas numa articulação mais concreta com o conteúdo e seus instrumentos.

Figura 16 – Atividade Sobre Rosa-Dos-Ventos De Papel



Fonte: A Autora 2018

Performatividade da prática – Ato 3 – Encontro em 27/set/2018
Morfologia dos solos, tipos de rochas e paisagens

A experimentação performativa para estimular a imaginação foi escolhida propositalmente para este encontro. Para sua realização é necessário ter ou construir um animal de estimação inanimado e/ou exótico. Nesta experimentação foi utilizado o *Rock Petrus*, que na verdade é uma rocha magmática (pedra), com olhos, cílios e coleira.

Figura 17 – Petrus - Animal Inanimado De Estimação



Fonte: A Autora 2018

A escolha por uma rocha, além de ser um conteúdo da geografia, foi devido a sua curiosa história. Brevemente, destacamos que na década de 1970, nos EUA Gary Ross Dahl⁸ ganhou muito dinheiro depois de uma ideia um tanto inusitada.

⁸História completa pode ser acessada na Revista Digital Magnus Mundi (26/jul/2018), pelo endereço eletrônico: <https://www.magnusmundi.com/pet-rock-uma-pedra-como-animal-de-estimacao/>

Poliu, embalou e vendeu as rochas como animais de estimação, ou seja, como brinquedos. Após contar essa história em sala de sala, a professora diz ter trazido seu animal de estimação e que ele gostaria de interagir com a turma. Ao retirar de sua caixa ou casinha, entrega a um aluno (cursista) da sala que deve se apresentar e cumprimentar o animal. Em seguida, deverá passar para um colega e assim sucessivamente até todos terem interagido com um ser inanimado e assim aguçar suas imaginações. A atividade foi bastante divertida, pois remete sempre ao lado lúdico da infância.

Quanto às atividades práticas propostas nesta aula, previamente organizadas, podemos dizer que todas geraram grande interesse, curiosidade, e inclusive reflexão da turma sobre o modelo adotado e experienciado no processo formativo pela EaD.

Em posse de diferentes amostras de solos, começamos observando a diversidade de cores destes, associando seus aspectos morfológicos. Houve estimulação para cheirar os solos, relacionando quais tinham e quais não tinham em sua composição materiais orgânicos. Todos manipularam com os dedos as amostras de solo, para uma percepção que permitisse sensações quanto ao tamanho da granulação, umidade e aderência, seguido por uma observação mais detalhada com o uso da lupa.

Após analisarmos os diferentes solos, os organizamos em pequenas porções de amostras embaladas e etiquetadas de acordo com suas características morfológicas, como cor, granulação (tamanho grande, médio ou pequeno), presença de umidade e de matéria orgânica e cheiro. Nessa prática se tentou levar aos cursistas a ideia de que de modo simples podemos oportunizar ao aluno outros modos de compreender e apreender conceitos da geografia, que muitas vezes parecem imperceptíveis, abstratos ou até mesmo insignificantes para eles.

Figura 18 – Atividades Sobre a Morfologia do Solo



Fonte: A Autora 2018

Posteriormente a esta atividade, cada cursista escolheu uma amostra de solo, a qual foi misturada com algumas colheres de cola em um recipiente. Após a mistura ficar bem homogênea foi utilizada como tinta para colorir com pincel as folhas sulfites. Depois da secagem, organizamos uma espécie de exposição denominada Colorteca, a qual permite observar as diferentes cores dos solos, e textura.

Figura 19 – Atividade Com Tintas a Base de Solos – Colorteca



Fonte: A Autora 2018

Na sequência conversamos, observamos e manuseamos diferentes tipos de rochas e minerais que foram levados para a sala de aula. Os materiais fazem parte de um pequeno acervo particular da professora pesquisadora, resultado de várias aulas de campo realizadas durante o curso de geografia, em viagens e até como presentes de amigos e estagiários.

Figura 20 – Atividade de Observação e Manuseio de Rochas



Fonte: A Autora 2018

Neste encontro fizemos importantes discussões sobre a importância do estudo do meio, tanto no processo formativo do professor de geografia como para do aluno. A troca de experiências entre os cursistas sobre a metodologia revelou aspectos importantes sobre o modelo da modalidade EaD vivenciado. Pudemos perceber que os cursistas, em especial os de geografia, têm grande apreço por atividades que explorem outros espaços formativos. Como a própria escola, seu entorno, bairro e cidade. No entanto, foram destacadas dificuldades e fragilidades, quanto a experiências em campo, segurança e sobre “vencer o conteúdo”.

No encontro anterior além dos cursistas ter que se organizar quanto aos solos, foi dado uma espécie de tarefa relativa às transformações da paisagem usando fotos antigas e atuais do lugar onde moram. Apenas dois cursistas cumpriram a atividade.

Figura 21 – Atividade com Fotos Sobre Paisagens

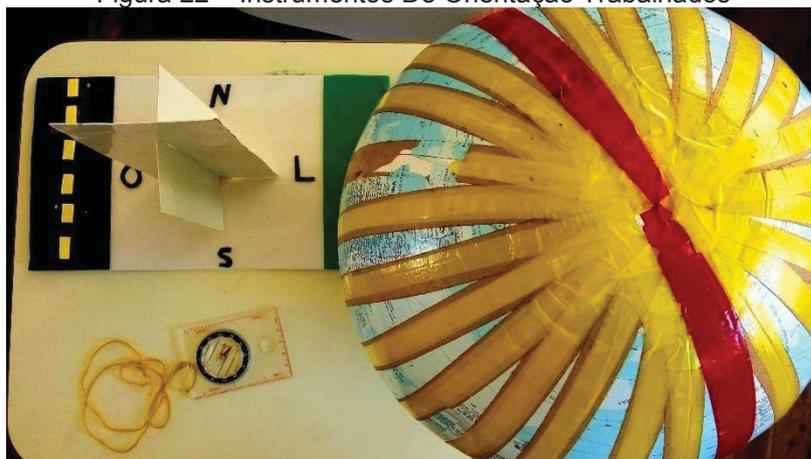


Fonte: A Autora 2018

Na análise das fotos trazidas pudemos discutir sobre como conciliar na mesma atividade conceitos da geografia como paisagem, lugar e ação antrópica com o lugar real do aluno, a partir de recursos como a foto. As sugestões foram muitas, deixando claro que os cursistas de geografia em especial, compreendem a necessidade de não dissociar a geografia física da humana, que estas se complementam. Mas novamente os discursos esbarram na ideia de “vencer o livro”.

Também foram levados para os cursistas instrumentos e sugestões da tecnologia e geotecnologia que podem ser usados na atividade de campo (como a bússola) sugestão de aplicativos de GPS, e uso da fotografia via celular. Interessante apontar que os cursistas têm conhecimentos sobre as possibilidades de uso desses instrumentos, no entanto se mostram presos às atividades no interior da sala de aula, amparados pelo livro didático.

Figura 22 – Instrumentos De Orientação Trabalhados



Fonte: A Autora 2018

Performatividade da prática – Ato 4 – Encontro em 04/out/2018

Geologia, drenagem e perfil do solo e formas de relevo

Nesta aula, começamos com uma atividade performativa na qual era necessário completar frases, que podem ser formuladas de diferentes maneiras, dependendo da criatividade do professor. As frases usadas para esta experimentação foram: “Se meu nome não fosse fulano, seria ciclano”, (aluno/cursista completa a frase primeiramente usando seu nome real e depois usando um nome que gostaria de ter). A segunda frase para ser completada foi: “Meu sonho é ...” E ainda, realizamos uma terceira experimentação que consistia em frases de acordo com o sexo do aluno, por exemplo as meninas alunas/cursistas

deveriam completar a frase: “Os meninos/cursistas são ...”, e os meninos/cursistas completam a frase dizendo: “As meninas/cursistas são ...”. Essa atividade permite deslumbrar o *corpo ideológico* e *etnográfico* dos sujeitos, seus valores morais, socioculturais e ideológicos. E, a partir disso podemos trazer várias discussões para a sala de aula, sobre o papel do homem e da mulher que ocupam no *drama social*.

A atividade prática nesta aula foi à construção de fósseis com pó de gesso e moldes de dinossauros. Esta pode ser considerada uma maneira bastante lúdica de abordar ou concluir o conteúdo sobre eras geológicas, geralmente abordada na disciplina de geografia. A técnica basicamente simples, precisa de massa de modelar ou argila. Com as mãos se coloca o material em um pequeno recipiente. Em seguida coloca-se o molde de dinossauro dentro deste recipiente pressionando para dar forma. Depois, retira-se o molde (brinquedo de plástico), e coloca-se o pó de gesso previamente misturado com água (sendo que as porções variam de acordo com o tamanho do molde) dentro do recipiente, e espera secar. No nosso caso, os cursistas levaram para suas casas para secar bem e trouxeram na aula seguinte, que foram pintados com café passado, conforme foi orientado.

Figura 23 – Atividade de Construção De Fósseis



Fonte: A Autora 2018

A outra atividade nesta aula foi mais dialogada, pois o assunto foi sobre a observação de barrancos para compreensão sobre perfis topológicos, sendo que isto não foi possível fazer no entorno da instituição devido à falta de iluminação. Mesmo assim, rapidamente os cursistas captaram a ideia central, que é oportunizar ao aluno o contato com o objeto de conhecimento por meio da observação *in loco*.

Seguimos então para a atividade prática experimental com diferentes solos, com e sem cobertura vegetal, em garrafas pet, para observação sobre drenagem, infiltração, erosão e capacidade de absorção desses. Os alunos cursistas recortaram uma parte lateral da garrafa pet, o suficiente para colocar os diferentes solos: em

uma delas, areia, em outra terra, e na outra garrafa pet, terra com cobertura vegetal. Depois, no bocal da garrafa, sem a tampa, foi fixado um tecido. Com as devidas garrafas preenchidas com os solos e levemente inclinadas e apoiadas, foi despejado lentamente um suco de beterraba. O experimento consiste em qual tipo de solo tem maior e menor infiltração, a partir das percepções sobre o tempo que leva para o suco penetrar e ser escoado pelo bocal da garrafa, e em qual desses o suco de beterraba ficou mais e menos escuro.

Essa atividade pode possibilitar melhor entendimento quando trabalhamos assuntos sobre deslizamentos provocados pela ação antrópica, para se perceber que os solos se comportam de maneiras diferentes e para alertar sobre a importância do cuidado e manutenção do solo fértil para a agricultura e sua ocupação.

Figura 24 – Atividade De Experimento Com Solo



Fonte: A Autora 2018

Outra atividade prática muito simples que realizamos, e os cursistas demonstraram interesse em realizá-la, foi sobre tipos de relevo, moldando na areia. Nas escolas muitas vezes temos campos de areia para a prática de esporte, os quais podem ser usados para as aulas de geografia. No nosso caso, tivemos que levar a areia para realizar a atividade. Depois de fazer breve comentário sobre as formas de relevo (planície, planalto, montanha, serra, cordilheira e depressão),

fizemos, rapidamente, placas em folhas de caderno com os nomes das formas. Fomos a um lugar da instituição no qual pudéssemos colocar a areia no chão, molhamos o suficiente para moldá-la e os cursistas deram forma aos diferentes tipos de relevo. Os mesmos acharam a prática bastante viável e interessante e destacaram a ludicidade que é permitida com a atividade, já que alunos menores gostam de brincar na areia.

Figura 25 – Atividade Moldando Formas De Relevo Na Areia



Fonte: A Autora 2018

Performatividade da prática – Ato 5 – Encontro em 18/out/2018

Recursos tecnológicos e geotecnológicos

A experimentação performativa socializada tem como objetivo o reconhecimento corporal. Organizados em duplas, os alunos devem combinar entre si quem fará o papel de espelho e quem será a pessoa performando em frente ao espelho. O performer deverá fazer movimentos que representem hábitos comuns em frente ao espelho, o que deverá ser imitado pelo aluno que faz o papel de espelho. Após alguns minutos, trocam-se os papéis. Essa performance, além de lúdica, permite trabalhar conceitos da lateralidade num nível um pouco mais difícil para algumas crianças, já que a imitação é espelhada.

Pensando que a pesquisa, a tecnologia e as geotecnologias devem estar presentes na prática docente, elaboramos uma listagem (APÊNDICE 06) com várias

sugestões de vídeos, filmes, vídeos, músicas, jogos, textos, download de livro, sites educativos e aplicativos. O mesmo foi compartilhado via e-mail para os cursistas acessarem na sala de informática da instituição, e assim terem liberdade para acessar e pesquisar os diversos links que lhes eram mais interessantes e se adaptavam aos seus contextos.

Basicamente essa atividade teve como objetivo que viabilizava o conhecimento sobre diferentes materiais, métodos, instrumentos, nas diferentes linguagens para o ensino da geografia. Abordando a geografia física e a geografia humana, nas dimensões cultural, geopolítica, econômica e ambiental. O material tanto se direciona para o ensino e aprendizagem em sala de aula, como para a pesquisa do professor.

Figura 26 – Atividade De Pesquisa Na Sala De Informática



Fonte: A Autora 2018

A turma ficou bastante envolvida em suas pesquisas. Ao longo da aula fomos conversando sobre o que estavam pesquisando e quais links se ajustavam mais aos seus interesses. O contexto da aula se apresentou como um ótimo momento para uma conversa mais reservada com cada cursista. A atividade possibilitou saber mais sobre suas realidades, principalmente sobre a forma como exercem a docência. Em ritmo de conversas bem informais, foi possível saber mais sobre suas histórias pessoais, alegrias, objetivos, dificuldades, o carinho por seus alunos, rotina e convívio no ambiente escolar, e sobre suas ideias e projetos para com a docência. Nesse espaço discursivo, mais privado digamos assim, foi possível compreender melhor cada cursista na sua singularidade. Inclusive sobre a preocupação destes em desenvolver um bom trabalho que realmente faça a

diferença para seus alunos. A partir desta atividade, se obteve alguns fragmentos discursivos, os quais foram analisados. Posteriormente, alguns cursistas relataram ter realizados algumas atividades sugeridas nesse encontro, não numa perspectiva reprodutiva, mas com suas adaptações necessárias aos seus contextos.

Performatividade da prática – Ato 6 e 7 – Encontro em 24/out/2018

Método Estudo do meio - Moinho Catarinense- SC

Neste encontro não realizamos a experimentação performativa. Pois, nesta data colocamos em desenvolvimento concepções e possibilidades sobre o método interdisciplinar denominado estudo do meio. O estudo do meio é sem dúvida uma metodologia interdisciplinar, a qual implica o professor ser pesquisador juntamente com seus alunos. Para uma real apreensão do espaço estudado na polissemia de sentidos que este possa ter.

Desde a reorganização do cronograma do curso junto ao grupo de cursistas no primeiro encontro, percebemos a expectativa dos mesmos em realizar esta experiência empírica. Demonstrada pelo entusiasmo e interesse em compreender como podemos articular conhecimentos de um espaço determinado ao conteúdo escolar. Nesse momento, foi possível perceber pelos discursos dos professores de geografia, as lacunas deixadas pelo modelo adotado pela instituição formativa, entre teoria/prática, conhecimento científico e conhecimento escolar.

Assim, a aula de campo que melhor se adequou ao nosso contexto quanto aos horários disponíveis foi uma visita na empresa Moinho Catarinense em Mafra - SC. A empresa é uma das mais modernas do Brasil no ramo, sendo toda automatizada, com alta produtividade e produtos de qualidade. Produz e fornece vários tipos de farinhas de trigo e misturas prontas para panificação, confeitaria e indústrias. Devido a sua tecnologia de ponta, tem grande capacidade de moagem, mistura e suporte laboratorial próprios com padaria experimental, o que possibilita o desenvolvimento de novos produtos. Como também possui frota própria para sua distribuição.

Figura 27 – Pesquisa De Campo No Moinho Catarinense



Fonte: A Autora 2018

Após uma recepção com um maravilhoso café e delícias produzidas pela empresa percorremos todo o moinho. Onde pudemos conhecer os seus processos de moagem, infraestrutura, produção, organização, capital humano e logística. No encontro seguinte, tivemos a oportunidade de socializar a experiência e/ou experimento de campo, e relacionar aos conteúdos escolares. Sendo que, os cursistas de geografia deixaram transparecer como esse método é importante no processo formativo, o qual deveria ser uma premissa na EaD. Adiantamos, que um dos cursistas, o Prof. C, foi o que mais conseguiu fazer links entre conhecimento experienciado e conhecimento escolar.

Performatividade da prática – Ato 8 – Encontro em 08/nov/2018

Inclusão - atividades práticas adaptadas e narrativas de aluna surda e sua intérprete

A experimentação performativa realizada tem como objetivo um reconhecimento corporal, de modo bastante lúdica. Em duplas os cursistas combinaram entre si quem faria o papel de artista e quem faria papel da obra moldada. O artista (cursista) deverá moldar a obra (cursista) como achar interessante. Exemplo: erguendo o braço esquerdo, abaixando sua cabeça, colocando a perna direita para frente e a perna esquerda para trás, com a ponta do pé no chão e a mão direita na cintura. Depois inverte-se os papéis que cada um assumiu e repete-se a atividade. O contato físico, o toque, faz com que os participantes interajam de modo que o corpo seja, metaforicamente, objeto do outro.

O tema deste encontro foi o desenvolvimento de ações práticas e reflexivas para a compreensão e acolhimento da inclusão escolar, a partir dos princípios da interdisciplinaridade. Onde, houve socialização de representações cartográficas (maquetes), seguido de uma conversa com uma professora intérprete e sua aluna surda.

A maquete é uma excelente forma de representação tridimensional, de modo que sua dramatização e construção permitem imitar e assimilar a realidade vivida, através do simbólico. Neste primeiro momento, socializamos duas maquetes já pré-construídas, uma por uma das cursistas da área de pedagogia e outra pela própria professora pesquisadora.

A maquete da cursista foi desenvolvida como atividade avaliativa em seu curso na EaD. Seu objetivo buscou por representar o rio Nilo e seus afluentes, tendo como particularidade que o material concreto deveria atender os processos de ensino-aprendizagem de um aluno cego. A forma como foi construída essa representação, mostrava toda a preocupação da mesma em passar conhecimentos a um aluno que nunca enxergou. Usando placa de isopor, foram retiradas algumas partes para aprofundar a superfície dando forma ao rio e seus afluentes. Nesse rebaixamento foi colocada uma massa gelatinosa azul, mais conhecida como smile, geleca ou amoeba. No entorno do rio foi colocado areia, para representar a região árida, algumas pedrinhas e algumas poucas plantinhas para representar a quase ausência de vegetação. Como também, as pirâmides de papelão, apresentavam detalhes quanto aos espaços que existem entre as rochas sobrepostas, sendo possível essa percepção pelo tato. Tudo foi muito bem fixado, de forma que o aluno cego pudesse tocar o objeto, sem alterar sua forma. Vale à pena ressaltar, que a cursista em questão, nos deixou compreender que sua preocupação não estaria no objeto a ser avaliado. Mas, na sua realidade pessoal com a inclusão, por compreender a importância e necessidade de se levar o conhecimento aos alunos com diferentes deficiências intelectuais e/ou físicas, por meio dos mais diversos instrumentos e métodos.

A segunda maquete elaborada e construída pela professora pesquisadora teve como proposta trabalhar conceitos da demografia com um aluno surdo. Contudo, o modo como esta representação se organiza, permite seu uso nos mais diferentes conteúdos. Pois seus objetos são de fácil manipulação possibilitando uma infinidade de jogos simbólicos. Esta foi construída sobre uma placa de madeira

reutilizada, onde a mesma foi revestida com um mapa-mundi em desuso. Essa maquete possibilita uma prática bastante dinâmica e interativa. Sendo que seus objetos são postos de acordo com sua localização geográfica e ordem dos acontecimentos, atrelada a uma explicação oral, podendo ser expressada por meio de histórias.

Nesta atividade, o conteúdo foi sobre vazios demográficos, origem do ser humano, migração e ocupação dos espaços continentais, e lugares com maior e menor densidade populacional. Desse modo, primeiramente se buscou demonstrar quais são os vazios demográficos. Assim, coloca-se gelo nas regiões polares da Antártida e no Ártico, e areia na região do Saara, representando os desertos, seguido de pequenas árvores de plástico na região Amazônica, para representar as florestas. E ainda, a representação dos vazios demográficos nas áreas de grande altitude, demonstradas por cordilheiras feitas de massa de modelar, fixadas geograficamente onde se localizam as montanhas Rochosas, Andes, Alpes e Himalaia. A cada item colocado são dadas as devidas explicações quanto às dificuldades físicas que estes lugares apresentam para a fixação do ser humano.

Na sequência, é colocado pequenos bonequinhos no continente africano para representar o surgimento do ser humano. E, em seguida fazemos o mesmo nos outros continentes, seguindo em direção a Eurásia, passando pelo Estreito de Bering, o qual é colocado gelo, para representar a era glacial. Assim, chegando a América do Norte, passando pela América Central, até chegar a América do Sul. Dessa forma, os vários bonequinhos espalhados representam a distribuição, e espaços ocupados pelo ser humano, juntamente com outros objetos que procuram demonstrar regiões naturais de difícil fixação.

Após isso, localiza-se a China, a Índia, os Estados Unidos, a Indonésia, o Brasil, o Paquistão e a Nigéria, onde são colocados muitos bonequinhos nestes países, para representar os mais populosos até então. Finalizando a atividade colocamos, em alguns lugares como Haiti e Síria, por exemplo, brinquedos que representam a guerra, como soldados e tanques, para demonstrar que alguns lugares, por vários motivos, nestes casos catástrofes naturais, pobreza e a guerra, acabam expulsando sua população, causando grande migração demográfica, dando origem aos chamados refugiados.

É necessário ressaltar que esta prática criada pela professora pesquisadora foi realizada no colégio o qual atua, em uma das turmas que tem aluno surdo, onde

a atividade se tornou exitosa pela presença de uma professora intérprete. Entretanto, devido sua forma de linguagem tirar da abstração alguns conceitos, esta vem sendo realizada nas mais diferentes turmas, com uma variação de conteúdos. Os cursistas demonstraram grande interesse na prática e apontaram outros possíveis conteúdos que poderiam ser trabalhados, cada um no seu contexto.

Figura 28 – Maquetes Inclusivas - Rio Nilo e Demografia



Fonte: A Autora 2018

Seguido a essa socialização, recebemos a professora intérprete Leislíe Francieli Vasconcelos da Silva e sua aluna surda Luana Alves, discente/acadêmica do curso de arquitetura. As quais gentilmente aceitaram nosso convite para compreendermos melhor as necessidades e possibilidades em relação ao processo educativo inclusivo. Foi um momento experiencial único. Podendo afirmar que todos ficamos sensibilizados quanto a responsabilidade que temos como professores em fazer a inclusão acontecer.

Os cursistas fizeram várias perguntas à aluna, a maioria sobre suas experiências quando aluna na educação básica e atualmente enquanto acadêmica. Nesse espaço dialógico, pudemos compreender que suas experiências foram significadas, infelizmente, pelas condições de produção baseados numa educação excludente, possibilitado pelo despreparo e/ou falta de alteridade de seus professores. Sua rotina escolar na educação básica se dava pela transferência numa mediação limitada pela cópia. Segundo seu relato, poucas vezes recebeu a atenção necessária e efetiva para a realização de atividades adaptadas.

A empatia e a alteridade se fizeram presentes nos discursos dos cursistas. Os mesmos comentaram sobre outros cursos de inclusão que participaram, mas ainda não tinham significado o quão importante é essa questão. Sendo esse modo experiencial e interacional, se mostrou como um diferencial para que se possa movimentar sentidos significados, e rever suas performances em sala de aula. Mesmo tendo alunos inclusos, com outras deficiências, houve reconhecimento de que suas posturas poderiam e/ou deveriam ser outras. Pois a inclusão necessita de comunicação, a qual compete ao professor possibilitar, independentemente das condições que lhe são postas. Esse momento nos permitiu compreender que os diferentes sujeitos com deficiência, são mais que um corpo na sala de aula. E que na verdade, muitas vezes é ignorado, se tornando ausente e/ou invisível aos olhos do professor, e silenciado por práticas autoritárias.

A mensagem discursada pela professora intérprete Leislie, que gostaríamos de deixar impressa nessa pesquisa, reflete e muito, sobre as questões da inclusão. Onde o sentido de gratidão e seu desejo, se traduz por aquilo que significa como inclusão:

A sociedade deve se curvar diante do profissional da educação que faz da acessibilidade não uma utopia, mas uma estratégia que elimina as barreiras sociais e transforma o ambiente escolar de holocausto cotidiano em um ambiente enriquecedor proporcionando autonomia e independência dentro e fora da escola. (Depoimento da professora intérprete Leislie Francieli Vasconcelos da Silva, 2018).

Figura 29 – Encontro sobre o tema Inclusão - Sinalizando “Eu Amo Libras”



Fonte: A Autora 2018

Performatividade da prática – Ato 9 – Encontro em 22/nov/2018
Globalização e blocos econômicos

Neste encontro realizamos uma experimentação performativa com o objetivo de aguçar a curiosidade dos docentes. A atividade consiste em colocar atrás da porta, uma folha sulfite com uma frase, por exemplo “*A escola é para mim...*”. Depois, os alunos (cursistas), um de cada vez deveria ler a frase e escrever uma palavra. Ao final podemos ler para todos o que a turma escreveu. Se possível, quando se tem sala ambiente, é interessante colar a folha antes do início da aula. Desse modo os alunos fazem esta experimentação um de cada vez, antes de entrar na sala, assim, os demais, enquanto esperam do lado de fora da sala ficam na expectativa.

Neste encontro a atividade procurou atender uma solicitação do Prof. C, compartilhando atividades práticas sobre alguns conteúdos da geopolítica e econômica, os quais muitas vezes são vistos como difíceis e geralmente enfadonhos para os alunos. Assim, trouxemos para o interior do curso práticas sobre os conteúdos globalização e blocos econômicos. Devido ao nosso curto espaço de tempo, e até mesmo a quantidade de cursistas, esta se deu de modo mais dialogada, por meio de slides. A metodologia se baseia na prática da pesquisa, algo importante e necessário nos processos de ensino-aprendizagem, do aluno e do professor.

A atividade sobre globalização consiste na orientação para organização de grupos pelo professor, e orientação aos alunos para estes pesquisarem sobre a origem e o destino de diversos produtos. Logicamente produtos e serviços que ultrapassam as fronteiras brasileiras, sejam no contexto de exportação ou importação. Por experiências adquiridas na realização desta prática, é importante que o professor organize os alunos em grupos, de acordo como seu contexto, procurando atender seus interesses e curiosidades, pois muitas vezes a imposição gera desgaste desnecessário e o resultado pode não ser o esperado. Assim, os grupos podem ser organizados e divididos por afinidades, cada um podendo optar pelo qual objeto de estudo gostaria de pesquisar.

Como sugestões, a pesquisa pode ocorrer em diferentes espaços que o compõem, geralmente o espaço urbano na área comercial da escola/cidade em questão, necessitando uma autonomia dos alunos. Os mesmos podem pesquisar

produtos em diferentes estabelecimentos comerciais (lojas, supermercados), em relação a sua origem de fabricação, tendo como também seu destino fim, o comércio local. Podem ser pesquisados objetos eletrônicos diversos, brinquedos, vestuário, alimentos, e até mesmo veículos. Como também, produtos importados em supermercados e outros comércios (bebidas, alimentos). Sendo as lojas com preço único, popularmente conhecidas como \$10,00 como por exemplo, são uma ótima opção para pesquisar a origem dos produtos. Dependendo das possibilidades do lugar onde se dá o estudo do meio, roupas e acessórios de outros países, também podem demonstrar a influência cultural possibilitada pela globalização. Outra pesquisa muito interessante que os alunos podem fazer é investigar a migração, buscando por pessoas advindas de outros países na atualidade.

Com a pesquisa em campo realizada pelos alunos, orientado pelo professor, pode-se organizar uma espécie de workshop da globalização, onde todos podem socializar suas pesquisas, com apresentações orais, e se possível com seus produtos e serviços investigados. Explicando suas origens e circulação, de modo a significar o fenômeno da globalização e invasão cultural no espaço vivenciado. Os cursistas de geografia se mostraram bastante interessados nessa prática, fazendo perguntas, anotações particulares, e comentários para compreender e possivelmente realizarem essa prática com seus alunos.

Em seguida, foi socializada a atividade sobre blocos econômicos, também resultado de uma experiência prática, organizada e realizada pela professora pesquisadora. Importante destacarmos, que esta atividade sempre estará sujeita a possíveis e necessárias modificações se adequando ao contexto da turma, como por exemplo número de alunos. Nesta, primeiramente é necessário o professor organizar a turma para uma divisão em grupos, sendo que cada grupo representa um bloco econômico, a exemplo: Mercosul, Nafta, União Europeia e Apec. Onde cada aluno representa um país do bloco, e ainda, terá um determinado produto para comercializar. Para melhor compreensão, exemplificamos por meio de uma tabela fictícia como demonstrada a seguir.

Quadro 04 – Grupos Dos Blocos Econômicos

Bloco econômico	País	Aluno	Produto
Mercosul	Brasil	João	Carne de frango
	Argentina	Maria	Milho
	Uruguai	José	Carne bovina
Nafta	EUA	Paulo	Hambúrguer
	Canadá	Fátima	Minérios
	México	William	Eletrônicos/celular
União Europeia	França	Amélia	Carros
	Alemanha	Paula	Carne de frango
	Itália	Joana	Minérios
APEC	Hong Kong	Lucas	Cana-de-açúcar
	Japão	Jéssica	Carros
	China	Laís	Eletrônicos/celular

Fonte: A Autora (2018)

Num primeiro momento é necessário o professor pelo menos dar uma breve noção sobre a dinâmica da comercialização de produtos, e organização dos blocos econômicos. Antes de dar início a dinâmica comercial, os alunos devem tabelar os preços do seu produto, sendo necessário pesquisar antes os valores e quantidade. Como também, é necessário orientar os alunos a anotarem todas as suas vendas e compras, para os mesmos poderem fazer a chamada balança comercial, identificando se os mesmos se enquadram em superávit ou déficit. E ainda, deixar claro que eles vão representar a dinâmica econômica, e devem primeiramente vender e comprar produtos entre os países do mesmo bloco econômico. Usando valores fictícios para a taxa alfandegária, como exemplo 10% sobre o produto comercializado, tentando sempre negociar melhores preços, o que motivará a dinâmica comercial.

Ao professor perceber que estes compraram e venderam entre países do mesmo bloco econômico, deixando entender que compreenderam o processo de comercialização, passa-se para o segundo momento. Começasse a vender para outros países não pertencentes ao seu bloco, onde deverá ser cobrado taxas maiores, 20% por exemplo. Nesse momento, alunos a princípio se atentarão para o fato de alguns produtos serem vendidos por mais de um país. Algo intencional, para criar concorrência, onde os alunos devem estar atentos aos produtos e valores comercializados. Como ainda, deverão perceber a diferença de valores entre produtos primários e secundários.

Ao se perceber que os mesmos já estão fazendo seus negócios e familiarizados com o processo passa-se para o terceiro momento. Nesta etapa é

necessário orientar os alunos que a professor (a) vai parar a dinâmica em alguns momentos. Para isso, pode-se usar sinal sonoro como um apito. Cada vez que a professora apita é sinal que aconteceu algo no comércio e todos devem parar para escutar a notícia econômica. Exemplificamos algumas notícias baseadas em algumas realidades comerciais:

- Papelão na carne de frango impede Brasil de vender;
- Febre aftosa no Uruguai impede a venda de carne bovina;
- Excesso de chuva faz Hong Kong perder safra da cana-de-açúcar;
- Brasil descobre reserva de minério, vende abaixo do preço, e é acusado de dumping;
- Japão é suspeito de trabalho escravo, países suspendem compra de produtos;
- Embargo para China por apoiar a Coreia do Norte no armamento nuclear;
- Super safra de milho na Argentina, ocasiona queda de 50% no preço;
- Uruguai quer vender frango, mas DIT não permite; etc.

Cada notícia causa algum impacto na dinâmica de compra e venda, onde alguns não podem vender, outros não podem comprar, alguns produtos perdem ou ganham valor, e ainda, condicionando e regulando a produção e mercado comercial. Sendo o papel do professor (a), pode ser atribuído de certa maneira, a Divisão Internacional do Comércio- DIT. Na quarta etapa, os alunos calculam suas vendas e compras, e fazem o balanço comercial, observando se estão em superávit ou déficit. Como também, a qual nível de desenvolvimento se enquadram, sendo subdesenvolvido, emergente ou desenvolvido.

Essa atividade permite ao aluno uma melhor compreensão da dinâmica da economia, interiorizando conceitos como: blocos econômicos, tarifa alfandegária, DIT, comercialização, superávit, déficit, balança comercial, setores da economia e níveis de desenvolvimento.

Trabalhar a geografia econômica é sempre um desafio, pois muitas vezes se torna um assunto monótono, cansativo, e distante da realidade do aluno, mas realizando atividades mais dinâmicas pode levar o mesmo a compreender e apreender como alguns acontecimentos influenciam a produção e comercialização

de produtos. Como sugestão, os alunos podem construir um texto para sistematizar o que apreenderam com a dinâmica sobre comércio internacional e suas variantes.

Assim como a atividade sobre globalização, esta sobre blocos econômicos gerou muito interesse dos cursistas de geografia. Acharam a atividade muito interessante e dinâmica, sobre o modo interativo capaz de abordar conceitos muitas vezes abstratos na sala de aula.

Performatividade da prática – Ato 10 – Encontro em 29/nov/2018

Demografia e regiões brasileiras

A experimentação performativa deste encontro buscou instigar a imaginação. Consiste em falar o super-herói ou heroína favoritos e o porquê. Também fizemos uma experimentação performativa para interação e atenção. Após formar um grande círculo, são distribuídas duas bolinhas a dois alunos, uma para cada um. Os alunos devem jogar as bolinhas para qualquer aluno do círculo, ao mesmo tempo quando ouvirem sinal do apito dado pela professora. Assim, cada vez que a professora apita os alunos devem jogar a bolinha para alguém do grupo. Quem deixar cair sai do jogo, até chegar ao último participante. É interessante apitar em diferentes espaços de tempos para dar maior emoção e exigir maior atenção dos participantes.

Socializamos nesse último encontro duas atividades práticas pré-realizadas em sala de aula pela professora pesquisadora sobre demografia e regiões brasileiras. A primeira atividade se ampara na pesquisa no próprio contexto dos sujeitos alunos, buscando trabalhar conceitos da demografia, baseando-se na organização, pesquisa, tabulação, construção e leitura de dados demográficos referentes a uma turma de oitavo ano do ensino fundamental.

Após pesquisa censitária na turma, sobre idades dos alunos, pais, avós e bisavós, números de irmãos, números de filhos das mães, avós e bisavós, tabula-se os dados em uma grande tabela de papel pardo fixada na parede da sala. Após isso, é possível calcular a média de idades dos alunos, pais, avós e bisavós, abordando o conceito sobre a expectativa de vida. Também ao calcular a média de filhos de cada geração, trazemos para o entendimento conceitos sobre a taxa de natalidade e fertilidade, a partir dos dados referentes ao número de filhos por mulher. Os sujeitos professores acharam muito atraente essa atividade, por se mostrar atenta às

realidades dos alunos, o que pode provocar interesse nos mesmos e facilitar a compreensão sobre o conteúdo trabalhado.

A última atividade buscou trazer a metodologia baseada na construção de jogos de tabuleiro com perguntas e respostas. Pois o jogo sempre é um atrativo lúdico para os alunos. Contudo na prática educativa este deve ter um objetivo, neste caso é compreender sobre a regionalização brasileira, de modo a exercitar a memorização e atenção. Não podemos deixar de destacar, que o ato de jogar, instiga para importantes habilidades sociais, como comunicação, verbalização, interação, aprendendo a compartilhar, ter paciência e obedecer às regras. Essa atividade pareceu ser de conhecimento dos professores, onde alguns deram exemplos de atividades semelhantes, e que este poderia ser aplicado a muitos outros conteúdos, dando sugestões para sua construção e conteúdo.

Para concluir um dos objetivos do curso, solicitamos aos sujeitos professores um relato final, apontando aspectos da formação realizada, que compõem a materialidade analítica. Após isso, realizamos um coquetel para comemorar o encerramento do nosso curso.

Podemos dizer que essa experiência foi extremamente significativa para esta professora pesquisadora. Esse momento possibilitou um deslocamento do olhar para o contexto e modelo da formação docente da EaD vivido pelos sujeitos professores. Para os processos de ensino-aprendizagem para a geografia, e para a incompletude dos sujeitos professores. Mas principalmente, reafirmou a necessidade de espaços mais dialógicos e interativos, pois é por meio desses que podemos saber e compreender os entraves na prática educativa, como também proporcionar outros discursos mais polissêmicos e interdisciplinares para superá-los.

4 MATERIALIDADES DISCURSIVAS ANALÍTICAS

Retomamos os procedimentos metodológicos e analíticos utilizados para análise dos discursos, tendo como objetivo o desvelamento de sentidos que significam, e se materializam na performance docente. E, conseqüente, delineiam a performatividade da prática educativa nos processos de ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia. A pesquisa qualitativa se embasa na articulação dos conceitos teóricos, analíticos e metodológicos, da Análise de Discurso de linha francesa, e da Educação Performativa. Implicando colocar essa base teórico/conceitual, em diálogo com a epistemologia da Geografia.

Entendemos que somos interpelados e assujeitados a diferentes tipos de discursos pedagógicos, que trazem em si, suas concepções paradigmáticas de conhecimento. Reverberando suas filiações ideológicas, históricas e socioculturais. Estes significam sentidos, e se materializam no *corpodiscursivo* do sujeito professor. Dando contornos e direções, a performance docente, e a performatividade do ato educativo.

Dessa forma, na triangulação entre Análise de Discurso, Educação Performativa e Geografia, no seu entrelaçamento, buscamos desvelar quais discursos pedagógicos atravessam o sujeito professor, e tomam corpo e corporeidade no ser-fazer docente. Como também, compreender como se dá, e qual Geografia vem sendo *performadiscursada*⁹.

A metodologia adotada para obtenção dos discursos, como já descrito no *corpus* dissertativo, ocorreu por meio da realização do Curso sobre Práticas em Geografia, realizado pela professora pesquisadora. Sendo o material discursivo analisado correspondem a enunciados escritos, obtidos por questionários (inicial e relato final), e por relatos orais, falas nos espaços discursivos. Espaços discursivos teve o intuito de unir os termos conceituais, “espaço”, objeto de estudo da Geografia, e “discurso”, objeto da AD. Diferentemente, mas inspirada nos conceitos da Geografia, disciplina de formação desta professora pesquisadora, e na Análise de Discurso.

⁹ *Perfomadiscursado*, é um termo usado por esta pesquisadora, denominando a junção da performance e discurso. Aqui, refere-se tanto ao corpo como estético-expressivo, como o próprio discurso do sujeito. Onde ambos, corpo/linguagem, performam discursos sempre filiados as diferentes concepções de conhecimento, e ideológicos.

Nesta formação de curta duração, durante sua performatividade, no processo de realização das práticas, buscou-se dar espaço para as narrativas dos sujeitos professores. Pois, significamos esses espaços dialógicos como muito importantes e necessários na arte de educar. Dessa forma, procuramos oportunizar e instigar, a livre narrativa, sem demarcações de tempo ou roteiro. Pelo discurso pedagógico, buscamos ouvir suas narrativas, pois por elas os professores:

[...] falam, escrevem e lêem. São falas que fazem falar, que dizem e também calam, inibem, ocultam ou confundem. [...]. [...] ocultar ou explicitar a realidade, menosprezar ou prestigiar aqueles a quem se dirige, confundir ou esclarecer dúvidas; enfim, elas têm o poder de pronunciar a educação da adaptação, ora anunciar a educação da transformação. (PEY, 1988, p.11).

Os espaços discursivos, na interlocução, interação e reversibilidade, nos possibilitou colher discursos mais sensíveis ao vivido e experienciados pelos sujeitos professores. O que um questionário engessado, possivelmente não poderia captar. O critério adotado para escolha dos discursos a serem analisados, foram: ser professor (a) formado pela modalidade a distância em Geografia, e estar atuando em sala de aula. Sendo assim, obtivemos fragmentos discursivos de três (3) sujeitos professores. Suas idades são vinte e um ano (21), vinte e quatro (24) e trinta e oito (38) anos, sendo duas mulheres, e um homem. O tempo de suas atuações em sala de aula são em média sete (7) meses, tendo como forma de contrato a admissão em caráter temporário (ACT), pelo sistema do Estado de Santa Catarina.

Ressaltamos que, os fragmentos discursivos estão na íntegra. Todavia, como dito anteriormente, para preservar o anonimato, os sujeitos professores estão identificados por abreviações de professor (a), Prof. e/ou, Prof.^a. Seguido pelas letras A, B e C, para diferenciá-los na pesquisa. Como também, para haver distinções entre seus discursos pedagógicos adotamos a abreviação (DP), seguida de um número sequencial. Por exemplo temos: Prof. ^a A (DP1), lê-se: professora A, discurso pedagógico número 1, Prof. ^a B (DP1): professora B, discurso pedagógico número 1, ou ainda, Prof. C (DP1): professor C, e seu discurso pedagógico número 1.

Dado a essa breve reintrodução sobre a base teórica, organização metodológica e analítica, e seus sujeitos, damos encaminhamento para análise.

4.1 ANÁLISE DAS MATERIALIDADES DISCURSIVAS

O discurso pedagógico, não é algo fechado em si, mas diz sobre algo, reproduzindo ideologias, e o dizer institucionalizado. Ou, aspirando por outros e novos modos de performar a educação, quando mais críticos. O processo discursivo educacional, não está alheio as ideologias e suas condições de produção, sendo que a performance docente, está sujeita a uma espécie de anamorfose¹⁰. Suas formas são delineadas pelos sentidos significados, mediante ao atravessamento dos diferentes discursos pedagógicos. Assim, como a linguagem não é transparente, o corpo também não o está. Pelo fato de este estar mergulhado no corpo social, onde vive e a experiência de processos de interpelação e assujeitamentos ideológicos.

Pela AD, entendemos que a relação do sujeito com seu próprio corpo é “atravessado por uma memória, pelo discurso social que o significa, pela maneira como ele se individualiza”. Entretanto, sempre há a “incompletude, a falha, o possível”. Sendo assim, “os sentidos sempre podem ser outros” (ORLANDI, 2016, p.93).

Não há corpo que não esteja investido de sentidos, e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais para a forma com que ele se individualiza, assim como o modo pelo qual, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos, enquanto forma sujeito histórica (em nosso caso, capitalista) (ORLANDI, 2016, p.93).

A priori, a própria autora se interpela sobre a experiência performativa inaugural do curso ministrado, o qual foi meio para construir esta pesquisa.

Quais sentidos experienciados foram polarizados? Quem, e como são os sujeitos professores desta pesquisa, ainda não desvelado suas opacidades? Em qual espaço atmosférico, ou condições de produção, se deu a performatividade formativa? Quais sentidos são movimentados na professora pesquisadora?

Na resposta inacabada, mas não menos valiosa, nossos sujeitos professores são oriundos de uma cidade bucólica. Carregando e expressando em seus

¹⁰Anamorfose, é uma transformação cartográfica espacial. Onde o mapa, a partir de uma imagem disforme terá um uso mais relevante, tornando sua superfície territorial proporcional aos dados que se deseja representar (Tobler, 2004, p. 59 apud TOBIAS, 2011, p. 16). Aqui, anamorfose, significamos como a performance sofrendo transformações e distorções. Mediante aos diferentes discursos pedagógicos, que de acordo com sua interpelação, significam sentidos.

corpodiscursivos uma simplicidade natural e genuína de seu lugar interiorano e altero. De uma simplicidade encantadora, falantes e participativos. Abertos ao diálogo, e ao discurso do outro, e com um constante bom humor, sem em nenhum momento retirar a rigorosidade do método, tão necessário a realização do curso. Essas qualidades, a ética, e empatia, foram fatores importantes e determinantes para esta pesquisadora. Pois, como sujeito consciente da incompletude que nos faz parte, sempre há a insegurança. Esse sentimento, logo se entrelaçou com o espaço do possível, e para com a boniteza da arte de educar, e se educar. Nessas condições de produção de sentidos, pudemos juntos, (re)pensar a performance educativa do sujeito professor, como também a performatividade da prática docente no ensino da Geografia.

Não vemos a pesquisa aqui dissertada enquadrada nos critérios de um estudo etnográfico. Contudo, acreditamos que podemos nos apropriar de alguns pressupostos colocados por Pineau. A partir de seus estudos que exploram o *corpo etnográfico* e o *corpo ideológico* na sala de aula. Pois, na convivência, interação, interlocução e reversibilidade, na escuta e observação participativa de suas performances discursivas, pudemos estar mais sensíveis. Sensíveis as performances que ressoam sobre o processo de escolarização, e da própria cultura local vivida pelos sujeitos professores. Essa experiência empírica, possibilitou vislumbrar padrões e papéis sociais, sentimentos, ideias, valores, hierarquia, organização e convenções sociais. Como também, podendo “restaurar as dimensões verbais e paralinguísticas” na relação dialógica entre sujeitos professores e a professora pesquisadora. As quais muitas vezes são obscurecidas por “transcrições desincorporadas das nuances da inflexão, do ritmo, das pausas e a ênfase que caracteriza o discurso humano” (2013, p. 47).

Dessa forma, a partir da observação participativa, na relação interpessoal, no espaço e tempo compartilhado, pudemos vislumbrar os corpos etnográficos e ideológicos dos sujeitos professores. Possibilitando desenhar o *drama social* vivido por esses (PEREIRA, 2012, p. 292), com suas tradições socioculturais, bastantes significativas em seus *corpodiscursivos*.

Desde o vocabulário interiorano, a fala peculiar e a entonação de voz, com sotaques característicos de descendentes europeus. A desenvoltura simples e natural em seus gestos e movimentos. No entanto, corpos reservados e tímidos quando a atividade requer maior expressão artística. Uma constante alusão as suas

famílias, como sendo sua base. O modo íntimo e sociável, como se referem aos sujeitos de suas escolas ou cidade. Como também o orgulho de seu lugar, pelas suas belezas naturais e culturais. A afinidade e facilidade de discutir questões sobre a terra, meio ambiente, agricultura e a pecuária. Momentos que pudemos perceber que suas experiências não se prendiam a uma metalinguagem abstrata, mas coexistiam e eram refletidos para o conhecimento escolar. O apreço e compromisso com o trabalho, seja intelectual ou braçal. Pois embora hoje professores, suas lembranças, não tão distantes, remetem de alguma forma com o trabalho no campo. O respeito à hierarquia institucional, e ao mesmo tempo, a demonstração de uma relação íntima, e em alguns casos afetuosas.

Nesse sentido, vemos a pertinência de tratarmos a educação performativa como necessária ao processo formativo, a qual proporciona um desdobramento das formas de comunicação, interação e interpretação das realidades socioculturais e ideológicas dos sujeitos. Pois, pelas suas narrativas pudemos refletir sobre o real, e ter uma dimensão espacial e sociocultural da paisagem vivida pelos sujeitos que compõem a pesquisa.

As experiências de vida e o ambiente sócio cultural são componentes-chave na explicação do desempenho atual do professor, quer na categoria da reprodução quer na da contradição. O conjunto de valores e crenças que dão escopo à *performance* dos docentes são frutos de sua história e suas experiências de vida dão contornos ao seu desempenho. Por isso que parece inócua pensar em "modelos" de formação que possam apresentar resultados similares em todos os envolvidos. (CUNHA, 1998, p.53).

No desvelar das singularidades de cada sujeito professor, e na articulação de seus discursos, anteriores e posteriores a sua formação docente, construímos o *corpus* analítico. Enxertando fragmentos discursivos, e alguns trechos que reportam as suas formações imaginárias e condições de produção de sentidos. Onde vislumbramos vestígios que sinalizam para sentidos significados pelos diferentes discursos pedagógicos. Sobre a performatividade dos processos formativos, o dizer institucional, e as condições de produção desses discursos. Os quais vão dar os contornos as suas performances docentes, e conseqüentemente, a performatividade das suas práticas.

Vemos que concepções epistemológicas de conhecimento, métodos e instrumentos, discursadas pelos professores, ora tem diferentes perspectivas e particularidades, ora apontam para a mesma direção. Isso nos levou a articular os

discursos, entre o mesmo e o diferente, de modo a deixar o texto mais objetivo e compreensível ao leitor. Procuramos não perder de vista às subjetividades de cada professor (a). Como também, tornar possível, uma análise que abrace e compreenda o contexto educacional como um todo. Pois é nesses diferentes contextos que se (re)produz o discurso pedagógico.

Assim, damos início à análise pelos vestígios observados nos fragmentos discursivos, que remetem aos seus professores de Geografia. Onde percebemos uma expressiva afetividade.

[...] geografia foi então uma área em que mais gostava da professora de geografia. [...]. Ela era rígida, engraçada, muito correta e querida. Sabia chamar atenção quando necessário (Prof.^a A: DP3).

[...] serem “pulso firme” porém sempre dinâmicos, [...] com boa gesticulação. (Prof.^a B: DP3).

Aliava o conteúdo com a prática, de forma dinâmica, sempre mantendo a turma atenta no assunto, com tom de voz que mantia a disciplina [...]. (Prof. C: DP3).

Embora, sinalizando sobre suas performances rígidas, tom de voz, e “pulso firme”, podendo ser uma posição acrítica, os discursos aqui expostos se valem de termos compensatórios que aludem ao carinho por seus professores. Também, definem e significam suas performances, a partir de sentidos sobre suas posturas estéticas e éticas. Sujeitos de bom humor, que cultivavam a amizade na relação aluno/professor. Tendo em seus atos educativos um certo dinamismo, com inclusão de algumas atividades práticas, mas sem perder o domínio de turma e a rigorosidade metódica. Possibilitando uma atmosfera que significou sentidos e sentimentos de afetividade, aprovação e competência.

A performatividade da prática docente em relação aos seus professores, constrói um cenário onde não vemos a monotonia, monólogo professoral e/ou cópias.

[...], dança, mexia-mos na terra plantar uma árvore por ex: Filmes [...] meditação [...], música. (Prof.^a A: DP4).

[...] professor usou alunos como planetas do sistema solar, entre outras atividades. (Prof.^a B: DP4).

[...] quando aprendemos sobre pontos cardeais. Prof. C: DP4).

Seus professores realizaram diversas atividades que envolviam seus corpos para apreensão do conhecimento. Foram citadas como cinéticas e sensoriais, a dança, tocar a terra, meditação, teatralização dos astros, orientação/localização. E também, se valiam de outros tipos de linguagem como a música e filmes.

Não muito raro, a performance educativa é limitada a uma mera performance para demonstração de um dado conteúdo. Pela exposição dos corpos dos alunos, partindo da “lógica de que a compreensão intelectual tem pouco valor prático”. Desse modo, “funciona como um produto cumulativo do ensino, no qual os estudantes expõem seus corpos”, em apresentações orais de trabalhos (PINEAU, 2013, p. 51). Tendo como objetivo a verificação do conhecimento apreendido como um produto fim. Geralmente sendo um método avaliativo, ou até mesmo, de entretenimento de outros. Não queremos excluir a valiosa contribuição de performances orais e literárias, mas a performance como demonstração que utiliza do corpo: “[...] primariamente como evidência daquilo sobre o que os estudantes aprenderam,” é um “modo de os professores medirem a compreensão de um conceito ou o domínio de uma técnica.” (PINEAU, 2013, p.51).

Assim, percebemos que houve experiencialidades dos sujeitos professores de uma performance como metodologia, e não como demonstração. Os sujeitos da pesquisa quando alunos na educação básica, mesmo que sutilmente, e/ou inconsciente, experienciaram performances onde seus corpos foram colocados em ação, movimento e interação como objetos do conhecimento. Assim, podemos dizer que houve aparentemente, a realização da metodologia da performance, que: “[...] significa uma rigorosa e sistemática exploração via encenação do real e da experiência imaginada na qual a aprendizagem ocorre por meio da consciência sensorial e do engajamento cinético.” (PINEAU, 1995; 2013, p.51).

A afetividade por seus professores pode ter contribuído para a escolha da profissão docente, devido aos testemunhos discursivos. Como também, afinidades em relação à disciplina da Geografia, pelos assuntos que trata esta ciência, o espaço e a sociedade.

Porque acho uma disciplina muito interessante gosto muito do meio ambiente do mundo [...]. (Prof.^a A: DP2).

Sempre gostei dessa disciplina, [...]. (Prof.^a B: DP2).

Por ser uma das disciplinas que mais gostava e tinha compatibilidade por se tratar tanto das questões humanas como naturais. (Prof. C: DP2).

Relembramos que os mesmos residem no interior da cidade de Itaiópolis, Santa Catarina. Estado fronteiriço com o Paraná, onde se localiza Rio Negro, cidade em que os mesmos realizaram seus cursos de graduação, e posteriormente o Curso sobre Práticas em Geografia. Esse fator espacial de localização, comum entre os sujeitos da pesquisa, são vistos como condicionantes para sua formação docente. Realizar o curso de licenciatura em Geografia, ou em outras áreas da educação, é adequar-se à realidade local/regional. Como veremos adiante, as justificativas apresentadas pelos professores, reafirmam discursos em defesa da EaD, no dito e no não-dito.

As formas de pagamento e o fato de não precisar ir todos os dias. (Prof.ª B: DP1).

Tempo para estudo, preços acessíveis. (Prof. C: DP1).

Na literatura de Malanchen (2015), sobre as políticas que norteiam a formação de professores, pela EaD, a autora perfaz todo um histórico cronológico desta modalidade de ensino, e seus objetivos ideológicos. Os quais, alguns modelos, estão adequados ao sistema capitalista, vendo a educação como um produto mercadológico, desconsiderando os sujeitos que dela fazem parte.

Entretanto, segundo a autora, o discurso que respalda a EaD, se assemelha as justificativas dos professores pesquisados. Sendo que, a educação pela modalidade a distância tem como objetivo oferecer:

[...] oportunidades a diversos setores ou grupos da população que por inúmeros motivos não tiveram acesso a serviços educativos regulares, tais como situações geográficas ou sociais desfavoráveis, falta de oferta de determinados níveis ou cursos na região de moradia ou ainda questões pessoais, familiares ou econômicas que impossibilitaram o acesso ou continuidade do processo educativo. (MALANCHEN, 2015, p.30).

Ou seja, o discurso da EaD, se confirma no discurso dos professores da pesquisa. Pois a dificuldade ou impossibilidade de cursar Geografia em uma universidade presencial, correspondem aos fatores econômicos, tempo e distância. Em suma, para os sujeitos da pesquisa, a distância, valores e formas de pagamento mais acessíveis, são motivos sólidos para optarem por esta modalidade. Como também, a não necessidade da frequência diária, pois é semipresencial, e assim, por terem mais tempo para o estudo, já que todos trabalham.

No entanto, no desenrolar da análise, veremos que o modelo experienciado via EaD em questão, como todo processo formativo, tem também seus pontos negativos e/ou falhos. Nos discursos dos sujeitos professores, é destacado com frequência, que não há aprendizado na prática, sendo os conteúdos voltados basicamente para a teoria. Sendo muitas vezes seu tratamento dado de maneira superficial, não havendo diálogo entre o conteúdo dos videoaulas e material didático adotado. Como também, falta de materiais de apoio, e carecendo de atividades práticas, como estudo do meio *in loco*, que dialoguem com o objeto de conhecimento.

De forma que, do ponto de vista dos mesmos, a formação docente presencial, atenderia suas expectativas não contempladas pelo modelo adotado pela instituição de modalidade à distância. Para eles, de acordo com questionário final, a formação presencial além de oferecer mais teoria, materiais e práticas, tem como ponto positivo o acompanhamento do professor. Em contrapartida, os pontos negativos, se destaca a necessidade de uma maior dedicação em relação ao tempo de estudo. Devido ao deslocamento diário e a distância, tornando o processo mais cansativo. Como também o custo financeiro seria maior. Essas últimas razões nos levam a refletir que, talvez numa situação hipotética, a existência de um curso de licenciatura em Geografia, gratuito, estadual ou federal, mas presencial, não atenderia suas necessidades.

Não cabe a esta pesquisa discutirmos sobre a viabilidade, ou não, da EaD. Mesmo porque, entendemos que este fato, sendo um efeito do fenômeno da globalização. Que vem acarretando e exigindo, uma nova reconfiguração, da/na sociedade, política, cultural, econômica, e inclusive quanto aos modelos educacionais. Onde há uma (des)territorialização daquilo que até então nos parecia estático, nos interpelando sobre o próprio conceito de tempo/espço, e modos de fazer educação.

Entretanto, a crítica de Malanchen (2015), nos atenta para alguns modelos adotados por instituições de EaD, onde se vê, uma naturalização de um discurso da necessidade. O qual para a autora, evidências demonstram um esfacelamento da universidade pública, em prol do ensino a distância, com precarização do trabalho docente, e da pesquisa. Tendo como consequências a “desintelectualização do professor” pelo aligeiramento da formação. (MALANCHEN, 2015, p. 49).

Todavia, o estudo aqui tratado, busca direcionar nossa discussão para os sentidos significados sobre a performance docente, os quais se materializam na prática docente, via discurso pedagógico. Para Thiesen (2011), assim como para nós, a ampliação da oferta desta modalidade de ensino, no Brasil e no mundo, tem representado e conseqüentemente vem exigindo, grandes mudanças. Implicando novos olhares sobre modos e formas de ensino e aprendizagem. Como também sobre a concepção dimensional de espaço/tempo. As formas de apropriação, comunicação, socialização e interação, entre sujeitos e conhecimento, estão sendo reconfigurados pela tecnologia. Onde a performance docente/discente são assujeitadas por essas novas formas virtuais e interativas. E assim, nos interpelando a outras e novas formas de interação com o real e com o próprio conhecimento. Ou seja, sobre a educação à distância, “vale destacar que elas existem e que sua rápida expansão afeta as formas convencionais de ensinar e aprender.” (THIESEN, 2011).

Dessa forma, defendemos que o processo formativo, presencial ou à distância, esteja comprometido com a sensibilidade humana, com o tempo performativo do discente/acadêmico, e do professor. Ressaltarmos que o tensionamento entre teoria/prática, tempo/espaço, implicam uma ação dialética e de abertura entre sujeitos. Do contrário, o diálogo e indagações se esvaziam, e conseqüentemente tornando ineficiente a própria prática (CONTE, 2016, p. 889).

Por esse viés, que não podemos ignorar a performatividade do processo materializado e significado pelo modelo da instituição formativa de EaD, o qual muito nos interessa. Por entendermos que estes significam sentidos, e afetam a performance da prática docente. Os fragmentos discursivos que seguem, apontam como se dá essa performatividade, para o processo que engloba modos de ser e conduzir, dessa modalidade.

Na faculdade era basicamente teoria, as vezes tinha discussões. (Prof.^a B: DP24).

Metodologia mais teórica, com pontos de diálogos, que tiveram algumas aulas de saída de campo para desenvolver a prática. (Prof. C: DP11).

É factível que a performance discursiva desta EaD, tende a um caráter teórico/aplicacionista. São bem específicos os apontamentos em relação à atividade que envolve o diálogo e contato com outros modos e formas de conhecimento. Esse discurso pedagógico é divergente ao compromisso e pressupostos de uma

Geografia que se propões ler, interpretar e intervir no espaço que ocupa, e no mundo, e da própria educação. Pois, na performatividade dos processos de ensino-aprendizagem da Geografia, por ela mesma ser interdisciplinar e de potencial polissêmico, é imprescindível levar aos sujeitos, a compreensão crítica da realidade, como intervenham nela, e a transformem. “Pela Geografia é possível estimular os sujeitos a pensar e agir mais criticamente nos espaços/lugares” (THIESEN, 2011, p.90). Contudo, um processo formativo, engessado na teoria, retira essa possibilidade de significar outros sentidos que o conhecimento possa ter. Assim como, se torna fator limite e limitante para pensar os processos de ensino-aprendizagem.

Realmente. É preciso aprender na prática e sobre práticas em geografia. Coisa que não aprendemos na faculdade. (Prof.^a A: DP12).

Na minha formação a metodologia utilizada era basicamente só teoria, tínhamos uma tele aula e logo após debatemos a respeito dessa aula. (Prof.^a B: DP11).

Para analisarmos os fragmentos anteriores, trazemos para nossa discussão, o olhar da performance pelos estudos de Conte. Para a autora, a técnica por meio da instrumentalização na ação didática, vem assolando os espaços formativos, pela insuficiência e/ou ausência de espaços linguísticos, filosóficos, sociológicos, da estética e da ética (2014, p. 543).

Analisando o funcionamento discursivo pela AD, em relação ao processo formativo, vemos vestígios de um discurso pedagógico autoritário, mediado pela paráfrase. A linguagem é uníssona, fechada, limitada e limitante. Como também não há real reversibilidade e interlocução entre sujeitos, e afastamento do objeto cognoscível. O que se assemelha aos contornos do paradigma dominante, e/ou educação bancária.

Como poderemos ver, em vários fragmentos, o processo formativo provocou um efeito intemperizador ao ser-fazer docente na sua boniteza. Resultando uma carência de sentidos necessários para a docência, comprometendo significativamente a performance dos sujeitos professores, nos modos e formas de tratamento do conhecimento.

É importante reiterarmos que os sujeitos professores da pesquisa frequentaram a mesma instituição formativa à distância. Embora, em períodos distintos, entendemos que os mesmos foram assujeitados ao mesmo modelo, as

mesmas condições de produção. Dessa forma, essas condições se materializam nos discursos pedagógicos, ora no não-dito, de modo implícito, e em outros momentos, mais explicitamente.

Pelo não-dito, desvelamos o discurso institucional, e conseqüentemente, sua concepção de conhecimento pelos fragmentos discursivos, podemos vislumbrar restrições processuais e atitudinais ao discente/acadêmico. No que tange oportunizar o contato com outros discursos, limitando assim, a interdiscursividade na prática docente.

Eu sigo o livro. Mas tem conteúdo do livro que as vezes não sei como trabalhar. (Prof.^a A: DP26).

Às vezes a gente não sabe como trabalhar alguns conteúdos do livro, na minha formação não tinha aulas sobre prática em sala de aula. (Prof. C: DP23).

A experiência simbólica, marcada por uma educação teórica conceitual, coloca no epicentro dos discursos, as dificuldades e/ou fragilidades em colocar em diálogo o conhecimento científico com o escolar. Ou ainda, em traduzir o conhecimento científico para senso comum. Nesse quesito, Pontuschka aponta para que o professor de Geografia incorpore o sentido real da pesquisa. Não somente para fins acadêmicos, mas para sua docência, pois o exercício educativo não se resume na aplicação e/ou reprodução de métodos.

Se o professor, em sua formação, apenas reproduz o que outros escrevem ou fazem, tendo uma participação passiva, tão somente executando as propostas pensadas por agentes externos, não é um professor pesquisador e nem terá o reconhecimento de seus pares e alunos na comunidade da qual participa. Se o professor não sabe pesquisar, ele não é capaz de orientar os alunos na direção da descoberta, da investigação. (PONTUSCHKA, 2010, p.41).

Pelos fragmentos discursivos, compreendemos que a formação docente, novamente, se apresenta com tendências para a um discurso autoritário. A ausência de um espírito pesquisador, evidencia-se por um discurso, onde há predomínio da metalinguagem abstrata. Desse modo, submetido ao paradigma dominante, o próprio sujeito professor, concebe e legitima o saber institucionalizado na sua prática docente. Assim, facultando um discurso circular da educação bancária, ou dominante, entre universidade, escola e sociedade.

Nessa lógica, o saber científico se opõe ao senso comum, se tornando o próprio conteúdo um artefato, disseminado por um processo educativo de

transferência, com sentido unívoco. O modo acrítico de tratamento do referente objeto do conhecimento, inviabilizando outros sentidos que o conteúdo possa ter. Ou ainda, como dito por Orlandi:

O conhecimento do fato fica em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem, da forma de procedimento, da via de acesso ao fato. Na realidade, não há questão sobre objeto do discurso, isto é, seu conteúdo referencial, [...]. (ORLANDI, 1996, p.19).

Na Geografia, autores como Pontuschka, Paganelli e Cacete, colocam como desafio dos cursos de formação uma isolinha, que une os “conteúdos geográficos componentes curriculares aos conteúdos pedagógicos e educacionais”. Ou seja, que haja mecanismos, “que envolvam metodologias do ensinar a ensinar” (2009, p. 99).

Entretanto, Giroto e Mormul, destacam que o processo formativo da Geografia, vem reproduzindo pelo modelo aplicacionista, um distanciamento entre conhecimento dado e a realidade escolar. Assim, pelos fragmentos recorrentes, desvelamos uma tendência ao discurso autoritário performado pela instituição de ensino.

Pela performance, trazemos a observação de Icle, que modelos tradicionais de currículo propõem seus modos de aprender e ensinar, onde por essas experiências nos subjetivam. E assim, nos tornando aquilo que somos. Esses modelos estereotipados de uma cultura educacional, hierárquica e dominante, “silenciam tudo aquilo que está fora do modelo –padrão” (2013, p.19).

Na educação a distância a gente não aprende essas coisas de como trabalhar na prática! É só teoria! Até tentaram fazer aula de campo uma vez, mas nunca dava certo de ir. (Prof.^a B: DP28).

Tem temas que eu não sei como fazer de maneira prática, mas eu uso slides e discussões com os alunos. (Prof.^a A: DP24).

Desvelamos a subtração de espaços dialógicos, nos quais se possa pensar e discutir sobre metodologias para se trabalhar o conteúdo no interior da sala de aula, onde o professor poderá entrar em contato com a realidade escolar, compreendendo que ensinar não é transmitir conhecimento. Algo já dito por Giroto e Mormul, onde temos como reflexo a ausência desses espaços dialógicos, uma performance onde:

Muitos discentes utilizam as mesmas aulas ministradas pelos docentes universitários [...]. [...], predominando aulas expositivas, apresentações de PowerPoint com excesso de termos técnicos e jargões que só tem sentido

em algumas áreas específicas, tornando-se difícil a construção [...] diferentes conhecimentos e práticas produzidas pelos sujeitos. (GIROTTI; MURMOL, 2016, p.58).

Pelo funcionamento discursivo dos fragmentos anteriormente expostos, percebemos sentidos em relação ao “saber”. No que concerne o diálogo entre a metalinguagem do conteúdo científico e conhecimento escolar. Nesse ponto, Orlandi nos traz maior clareza e solidez, em nossa análise.

O problema da metalinguagem se funda no tratamento do referente, isto é, o conhecimento do fato fica subsumido, no DP, pelo conhecimento de uma certa metalinguagem: fixam-se definições e excluem-se os fatos. (ORLANDI, 1996, p.30).

Ainda, de acordo com a autora, “Uma palavra recebe seu sentido na relação com as outras da mesma formação discursiva e o sujeito-falante aí se reconhece” (1996, p. 58). Dessa forma, a palavra que representa o simbólico, orbitando a formação discursiva, é “saber”. Entretanto, esta vem acompanhada do adjunto adverbial de negação, “não”, “- eu não sei como fazer” (Prof.^a A: DP24), “a gente não aprende essas coisas” (Prof.^a B: DP28), “a gente não sabe” (Prof. C: DP23).

Relacionando esses dizeres à exterioridade, as condições de produção deste discurso, temos a memória. A memória discursiva aqui dos professores sobre o saber, dos sentidos já ditos, em outros lugares e momentos, é o que chamamos de interdiscursividade. Sendo o interdiscurso, é o que “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. ” (ORLANDI, 2015, p. 29).

Assim, a interdiscursividade disponibilizou dizeres sobre suas condições de produção, o modelo da instituição de educação à distância. A qual significou sentidos em suas memórias discursivas, onde o simbólico se apresenta como um saber delineado na metalinguagem abstrata, e conseqüentemente nas suas práticas performativas. Ou ainda, o “não saber”, deriva da insuficiência ou ausência, de contato com outras formas de aprender e apreender conhecimento.

Esse reducionismo nas formas de tratamento do conhecimento, mais os condicionamentos de tempo/espço, marcados pela cronologia da racionalidade técnica, desconsideram o tempo/espço dos sujeitos. Poderemos observar em vários fragmentos discursivos que testam essas lacunas, que distanciam e dissociam a teoria/prática, e sujeitos/objetos cognoscíveis.

Bom, a EaD, a parte teórica é bem explicada, mas poderia melhorar para se trabalhar em sala de aula. (Prof. C: DP24).

Como dito por Giroto e Mormul (2016, p.14), o modelo aplicacionista/tecnicista, vem sendo unilateral. Privilegiando os conhecimentos científicos, “simplificando os saberes necessários à formação do professor, além de negar a dimensão espacial dos sujeitos e saberes produzidos”, e assim:

[...] não reconhece a geografia presente em toda e qualquer prática educativa. [...], o futuro professor surge como um estranho, um desenraizado, indiferente às implicações da condição espacial de suas práticas e do projeto de sociedade que, com as mesmas, ajuda a construir. (GIROTO; MORMUL, 2016, p.14).

A luz da Análise de Discurso, torna-se oportuno observar nos fragmentos discursivos, dois modos diferenciados de significação e compreensão sobre teoria/prática nos processos de ensino-aprendizagem da Geografia. Tal análise, mostra-se pertinente devido a recorrência do termo “prática”, onde, ora aponta para uma concepção de conhecimento, ora para compreensão de uma atividade como ação, desvinculada da teoria.

Para exemplificarmos, retomamos o fragmento discursivo da Prof.^a B, onde a mesma diz: *“Na educação à distância (...) não aprende essas coisas de como trabalhar na prática! É só teoria! (...). (DP28).* O sentido significado nas formações imaginárias da professora, embora com tendência ao paradigma dominante, a mesma não se mostra ciente dessa dicotomização do conhecimento. Ao falar: *“trabalhar na prática”*, sua intencionalidade se refere a uma “atividade” prática, ou seja, ação de construir algo, como por exemplo uma maquete. Nesse contexto, para ela, prática e atividade são sinônimos.

Tal falta de conhecimento sobre a epistemologia da Geografia, e suas concepções e/ou paradigmas de conhecimento, podem indicar dois aspectos. O primeiro que o processo formativo não foi capaz de levar essa compreensão aos sujeitos professores. Segundo, o desconhecimento desses conceitos/concepções paradigmáticos, por parte do (a) professor (a), retiram-lhe o direito de serem mais críticos e reflexivos sobre suas próprias práticas docentes. Sendo assim, a dissociação teoria/prática, se torna algo inconsciente, onde se “estabelece uma relação natural” entre palavra e coisa (ORLANDI, 2015, p. 33). Como dito pela autora: “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. [...]. O

sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.” (ORLANDI, 2015, p.30).

Antes de darmos continuidade a esta análise é preciso ponderarmos sobre as concepções sobre o conceito teoria/prática, a partir dos paradigmas tradicional e emergente. No paradigma dominante/tradicional, teoria e prática são funções que ocorrem de modo separadas, e excludentes, compartimentalizando o conhecimento. No paradigma emergente, teoria/prática são indicotomizáveis, tendo um sentido dinâmico, articulando dialeticamente ação (prática) e reflexão (teoria) (CUNHA, 1998, p. 81).

Nesse sentido, pesquisas sobre a formação do professor de Geografia sinalizam para a necessidade de (re)pensar o processo formativo. Sobre a epistemologia do conhecimento, e reflexos destas sobre a prática docente, e suas metodologias. Onde a formação para a docência, preserve a dialogicidade, entrelaçando objetos da ciência geográfica, espaço e sociedade. De modo crítico e intersubjetivo, em seus múltiplos sentidos que o conhecimento possa ter em sala de aula.

Vemos o quão mais desafiadora torna-se essa questão na contemporaneidade. Conforme a análise feita anteriormente, percebemos que ao mesmo tempo que o sujeito professor (a) é assujeitado a ideologia dominante, também o significa, e materializa no seu ser-fazer docente.

Nessa lógica, quando o sentido é significado, acaba por colaborar para a circularidade do discurso, onde muitas vezes, é autoritário. De acordo com Orlandi, a circularidade dos discursos pedagógicos, consiste na perpetuação do discurso, significado e reproduzido nos espaços formativos (1998, p.29). O qual, segundo a autora, quando autoritário deve ser rompido pela crítica. Nesse tipo de discurso pedagógico autoritário, não há espaço para a polissemia de sentidos, e a reversibilidade é estancada entre sujeitos e objeto de conhecimento. Dissimulando o conhecimento por meio da transferência, chancelado pela cientificidade, por um discurso desconexo e dissociador da teoria/prática. Onde o ato de ensinar os conhecimentos científicos, se dá pela metalinguagem e apropriação do cientista feita pelo professor (1998, p.23-30).

Nessa hierarquização e fragmentação do saber científico, exclui-se o senso comum, e a própria linguagem dilui o objeto de conhecimento. E pelos fragmentos discursivos, vemos essa dissociação da teoria/prática, e dificuldades didáticas para

fazer a relação entre o saber científico e conhecimento escolar. O qual deveria/deve ser menos revestido de metalinguagem e mais significação.

É onde observamos vestígios e tendências de um discurso autoritário, parafrástico, significado pelo modelo da instituição formativa. Ou dito de outro modo, o discurso autoritário, pela sua linguagem homogênea e uníssona, suprimindo outros sentidos do conhecimento. Negando a possibilidade de que o objeto cognoscível se deixe compreender e seja apreendido de forma crítica e criativa.

O modelo aplicacionista, se apropria de soluções que se amparam somente na metalinguagem científica, na tecnologia instrumental, apostila e/ou no livro didático, ignorando a dialogicidade, o senso comum e a crítica. Se tornando estes instrumentos, apenas mais um artefato escolar (ORLANDI, 1988, p.36). E dessa forma, as condições de produção de sentidos pelo processo formativo, se baseiam em uma leitura superficial, homogênea e acrítica.

Nesse sentido, a Educação Performativa se torna azimute para a prática educativa. A práxis performativa, direciona para atos comunicativos, expressivos, mobilizando nos “sujeitos novas construções de saber”, e “novos sentidos (sensíveis e inteligíveis)” (CONTE, 2013, p.83). A sensibilidade humana deve ser provocada para “novos projetos e sentidos cooperativos, de abertura ao pensamento crítico e aos processos de (re)criação intersubjetiva (inscritos nos jogos de linguagem)” (CONTE; OURIQUE, 2018, p. 11). De modo que amplie as relações com o mundo, problematizando e contextualizando questões e exigências no fazer docente. Ou melhor:

[...], podemos apontar caminhos para a questão da performance do professor, considerando a incompletude do projeto moderno [...]. [...], para não deixá-los presos a uma concepção meramente instrumental, que cria o estigma do professor paralisado em formulações abstratas e isento de expressão vital. (CONTE, 2013, p.89).

Avistamos nos discursos, que as performatividades formativas, de modo geral, tendo, logicamente, suas exceções, estão baseadas em estratégias imediatistas. Nesta ocasião, acreditamos ser pertinente nos assentarmos sobre outros discursos relativos aos diferentes processos formativos, vividos e experienciados pelos sujeitos professores.

Na incompletude do ser-fazer docente, a docência requer um processo contínuo pela busca do conhecimento. Mesmo porque, a arte de educar sempre está sendo interpelada e assujeitada a complexidade e ao dinamismo sociocultural,

político e histórico. Pelas diferentes e diversas realidades da sala de aula, pelas condições de produção, muitas vezes singulares ao tempo/espaço, e pelos fenômenos da globalização, a invasão cultural e tecnológica.

Quanto a isso, existe o papel do Estado em traçar e aplicar, políticas formativas para o desenvolvimento progressivo e contínuo do professor, de modo a garantir qualidade da educação. Contudo, pelo discurso dos sujeitos professores, os cursos de formação continuada e presencial, estabelecido pelo Estado (SED-SC), não atendem as suas necessidades e expectativas. Mesmo fazendo parte do próprio calendário e cronograma escolar, e com certa autonomia sobre alguns temas, poucos dialogam com suas realidades.

Segundo os mesmos, não há cursos específicos na área geográfica nestas formações. E, os que são realizados geralmente abordam temas mais amplos e transversais, não fazendo uma real conexão com suas reais necessidades na prática docente. Geralmente esses são realizados na unidade escolar, pela equipe pedagógica e/ou direção. E, em suas palavras, são caracterizados como repetitivos, monótonos e cansativos, havendo pouco aprendizado. Assim, a motivação fica por conta, e se restringindo as horas de aperfeiçoamento. Os quais são necessários para classificação no processo seletivo, já que suas contratações temporárias dependem de uma classificação.

Sobre a questão das horas de aperfeiçoamento, esta vem como destaque em relação aos cursos de curta duração, via online. Sendo o meio mais prático de se obter certificados, devido a sua carga horária, e a flexibilidade de horários e duração. Além dos valores acessíveis e a facilidade de estudo. De modo muito pontual, por um dos sujeitos da pesquisa, foi citado que alguns cursos trazem um maior conhecimento. Entretanto, o que caracteriza esse tipo de curso, numa visão mais geral e da maioria, é de que se aprende pouco, não se absorvendo muito conhecimento. Como ainda, há falta de materiais concretos, e apesar de haver muita leitura, há pouca informação para uso em sala de aula.

Assim, se torna interessante trazermos uma citação de Boaventura de Sousa Santos, atrelando ao que foi exposto sobre os diferentes processos formativos. Embora saibamos que o discurso educacional proferi o discurso da necessidade para uma mudança paradigmática, ainda o próprio processo se encontra preso aos preceitos do paradigma da modernidade. O que observamos que

os conhecimentos postos pelos diferentes processos formativos não dialogam, e/ou são insuficientes para com as realidades dos sujeitos professores.

Os males desta parcelização do conhecimento e do reducionismo arbitrário que transporta consigo hoje reconhecidos, mas as medidas propostas para corrigir acabam em geral por os reproduzir sob outra forma. Criam-se novas disciplinas para resolver os problemas produzidos pelas antigas e por essa via reproduz-se o mesmo modelo de cientificidade. (SANTOS, 2003, p. 47).

Por uma questão necessária de dar continuidade ao raciocínio, e como contraponto, antecedemos outros discursos sobre o tema, e suas condições de produção. Ainda, em relação aos cursos de curta duração presencial na área geográfica, mas externas a política de Estado, temos uma realidade que deve ser considerada. Nesse quesito, os sujeitos professores não pontuaram aspectos comparativos e/ou negativos em relação a sua validade e importância para a prática docente. Mesmo porque, até aquele momento, não havia uma experiência anterior para falar sobre o assunto.

Pois, como já dissemos anteriormente, cursos sobre a Geografia e seus processos de ensino-aprendizagem não são ofertados. Ou se são, não é de conhecimento dos sujeitos professores, como também da professora pesquisadora. Assim, o Curso sobre Práticas em Geografia, aqui dissertado, segundo os pesquisados, foi o primeiro e único que os mesmos tiveram conhecimento, e realizaram. O único ponto destacado como negativo foi a questão do deslocamento e a distância. Dos pontos positivos, foi caracterizado como excelente, por estar voltado para a prática de ensino da ciência geográfica na sala de aula. Como também, a socialização, e a troca de ideias, que proporcionaram maior conhecimento, não somente sobre os objetos cognoscíveis, mas também sobre o ser-fazer docente e suas complexidades. Além de, poderem entrar em contato com diferentes materiais, métodos e suas linguagens, capazes e passíveis de serem utilizadas na prática docente, no ensino-aprendizagem na/da Geografia.

O que desejamos trazer para a compreensão, é de que, mesmo o processo formativo para a docência da Geografia, pela modalidade à distância, ser considerado como de grande importância, não é o único discurso que vai significar sentidos. Diante do que foi exposto, o sujeito professor é atravessado por vários outros discursos pedagógicos. Movimentando e/ou, sedimentando sentidos, filiados a diferentes redes da sua formação discursiva no interior do interdiscurso. Sendo o

discurso pedagógico, em sua maioria, com exceção do último, tende para o autoritário.

De acordo com Girotto e Mormul, é possível estabelecer uma relação entre esse atravessamento, ou assujeitamento, ao que Foucault conceituou como interdição do discurso. Onde a produção deste é controlada. Selecionando, organizando e redistribuído por seus procedimentos, separando o que é válido, e o que não é. Como também, separando quem pode, e quem não pode se apropriar e se pronunciar sobre esses conhecimentos. A interdição está no alijamento dos sujeitos em participarem da sua própria construção de conhecimento. Onde temos um “excesso de discursos e uma pobreza de práticas, dificultando a construção de um projeto docente que reconheça a participação” dos sujeitos professores e seus saberes (2016, p. 51-52).

Sendo críticos ao funcionamento discursivo, desvelamos que o termo “curso de aperfeiçoamento”, ou ainda, “capacitação docente”, perde seu sentido. Dando lugar ao sentido, “obtenção de horas para aperfeiçoamento, e cumprimento de normativas. A performatividade do processo desvela um apagamento do conhecimento em si, negligenciando seu próprio objetivo e propósito, o qual deve/deveria ser, aperfeiçoar o professor pelo conhecimento.

Como dito por Orlandi, a escola, e aqui acrescentamos os diferentes processos formativos em questão, são a sede da reprodução cultural e ideológicas. Sendo o sistema de ensino, que mais dissimula a transmissão de poder, dando circularidade ao discurso pedagógico autoritário. Reproduzindo o dizer institucionalizado sob a forma de neutralidade, instituído por regulamentos que validam a ação. (1996, p. 28-29).

Diante disso, a Educação Performativa como método que reflete sobre o processo, de modo interdisciplinar e polissêmico, vem desacomodar, desestabilizar sentidos significados. E (re)pensar o discurso da educação marcado pelo paradigma da modernidade. Trazendo “o universo das contradições entre discursos educacionais”, para auxiliar na “reapropriação da capacidade autocrítica da formação pautada nos escritos dos pensadores da Teoria Crítica”. Buscando uma “efetiva aproximação entre as teorias e as práticas sociais”, as quais devem estar presentes “durante a realização do que é educativo”, se baseando na “constatação de que na atual sociedade há um hiato muito grande entre os conteúdos das promessas de igualdade e suas respectivas realizações.” (CONTE, 2016, p. 894).

A análise realizada até este momento, observou-se as condições de produção do discurso, em comum aos sujeitos da pesquisa, os processos formativos. A qual vem mostrando um cenário marcado pela funcionalidade, com uma linguagem institucionalizada e objetivista, descolada de uma atuação pedagógica reflexiva (CONTE; OURIQUE, 2018, p.04).

Esse afélio entre teoria com linguagem unívoca, e a prática como ação, distancia o processo formativo do seu caráter humano e cognoscível, e como veremos, resultando em uma aprendizagem obsoleta e descontextualizada.

Assim, trazemos fragmentos discursivos, da Prof.^a B, que nos revelam uma realidade, a qual infelizmente não é uma exceção. De sujeitos que não se encontram no ser-fazer docente, após ter cumprido o protocolo formativo.

Sempre gostei dessa disciplina, mas agora atuando em sala de aula, percebi que não é isso que eu quero. (Objetivo ser agrimensora). (Prof.^a B: DP2).

A visão que eu tinha em sala de aula era bem diferente da realidade que eu tenho agora, as condições precárias da escola, e a visão que os professores mais velhos tem a respeito de nós. (Prof.^a B: DP9).

O processo formativo para a docência é fundamentalmente importante. Não somente para que o sujeito professor (a) se signifique quanto profissional, como signifique a própria profissão de professor. Esta formação, em especial na área da Geografia, seja EaD ou presencial, deve ter o compromisso de levar esse entendimento ao discente/acadêmico.

No mínimo é frustrante para o sujeito professor, como prejudicial à própria educação, a inserção de profissionais que não se vejam educadores. O tempo despendido por esta professora (quatro anos), a realização do estágio, não foram suficientemente eficientes para esta compreender a profissão e se compreender. Somente na sua prática docente real, descobriu, ou se descobriu, que esta profissão vai além dos conceitos teórico/técnico. Esse desencontro e a decepção se deu pelo desconhecimento do que é fazer educação, e tudo mais, que vem junto com exigências e realidades do mundo educacional. Possibilitado por um processo formativo tradicional, técnico, pouco reflexivo e dialógico, e porque não dizer, mercadológico. O discurso pedagógico da instituição formativa, está modelado na apreensão da teoria acadêmica técnica/conceitual, a qual vemos, ser insuficiente e

negligente para com a formação docente. Entende-se que, seguir as normativas racionalistas, não são garantias de êxito.

Diferentemente, uma formação docente amparada nos conceitos do paradigma emergente, ou de uma pedagogia crítica libertadora, não considera somente o conhecimento científico, amparado na teoria e na técnica. Mas busca pela não dissociação da teoria/prática, e na compreensão do tempo/espaço dos sujeitos, como também suas subjetividades.

Nesse contexto, Nicolodi e Schlemmer, destacam que a EaD, deve ser mais que uma novidade no campo educacional, mas uma inovação. Enfatizam sobre os saberes necessários no importante papel do docente nesta modalidade. Embasadas em Charlot (2006), ressaltam que a mediação de qualidade, entre professor/discente acadêmico, deve provocar a “reflexão, a auto-reflexão, a tomada de consciência, e a metacognição”. Lançando mão de didáticas que se ajustem e propiciem a “manter o fluxo das conversações e que mantenha o professor numa postura aberta, facilitadora” (2009, p. 06).

Ainda de acordo com as autoras, trazendo os estudos de Moraes (2003), “as novas estratégias e metodologias do campo educacional” devem estar “voltadas para atender as necessidades do mundo atual”. Tal perspectiva se dá a partir da epistemologia do paradigma emergente. Considerando um pensamento inter e transdisciplinar, propiciado por processos de ensino-aprendizagem, que tem em sua essência a interatividade. E estes, devem estar modulados por procedimentos metodológicos de nível relacional, dialético e compartilhado. “Assim, é preciso levar sempre em consideração o contexto e os sujeitos deste contexto.” (NICOLODI; SCHLEMMER, 2009, p.05).

Pois, o discente/acadêmico deve ser visto e ouvido. Em especial no estágio, sendo momento único para que este signifique a profissão, e se signifique, dando identidade ao ser-fazer docente, através das experiencialidades. O que, não é propriamente o que observamos no fragmento que segue.

No estágio a gente fica perdido. (Prof.ª B: DP25).

No entanto, na lógica aplicacionista, destacamos que o “reconhecimento da falta de preparo e a insegurança são os principais elementos que marcam a experiência do estágio”. Pois há um “distanciamento em relação à realidade escolar

e as problemáticas que envolvem a formação docente” (GIROTTTO; MORMUL, 2016, p.58). Distanciamento acerca da cultura e realidade escolar, e metodologias.

A cartografia desse contexto, assemelha-se aos estudos de Girotto e Mormul. Para os autores, no modelo formativo aplicacionista, “a epistemologia do saber docente é dada como conhecida e reduzida aos elementos técnicos e acadêmicos.”. Estando o estágio como mero momento de uma execução pontual, que pouco dialoga com as dimensões que deveriam fazer parte deste. Em uma dicotomização clara entre as disciplinas específicas do curso e as pedagógicas. Pelo questionamento crítico, os autores destacam que a formação docente para o ensino da Geografia, deve viabilizar questionamentos e reflexões sobre a instituição escolar, suas regras e cultura. De modo que o futuro professor, não venha a ter concepções abstratas e descoladas de escola e seus contextos (2016, 48-49). Ou seja, é necessário trazer para a discussão, no processo formativo, realidades tanto da cultura escolar, como da cultura da escola.

No contexto das falas analisadas, acreditamos que o paradigma educacional vivido, tradicional, tem como efeito de sentido uma formação descolada da realidade, dissociando sujeito e contexto da educação real. A performance discursiva docente, nos faz entender que o sentido está significado por um processo de estágio que não permitiu o sujeito professora compreender as complexidades que envolvem o ser-fazer docente, e este, só percebeu na experiencialidade real do magistério.

No entanto, dando continuidade à sua formação, a professora B realizou o Curso sobre Práticas em Geografia. Talvez, de alguma forma, o próprio curso tenha levado a mesma a uma reflexão, e reforçado seu pensamento e posicionamento quanto seguir ou não, a carreira do magistério. Implicitamente, o não-dito, aparece na sua própria ausência no discurso, a mesma se exclui na pretensão em atuar na sala de aula.

O curso foi ótimo, para quem pretende atuar na área é de muita importância aprender a ensinar na prática, e esquecer um pouco a teoria. (Prof.^a B: DP16).

Freire ao escrever sobre assunção da prática, coloca que assunção de nós mesmos, se dá por nós mesmos. E ainda, “É isto que o puro treinamento do professor não faz (...)”. (Freire, 2017, p. 42).

[...] umas das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com outros e todos como professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. (FREIRE, 2017, p.42).

Desse ponto, trazemos outros fragmentos e seus diferentes sentidos, sobre um elemento simbólico que nos chama a atenção. Em nossa análise percebemos sentidos singulares em relação ao livro didático. A intencionalidade analítica está na preocupação em vislumbrar os distintos sentidos significados e dados a este recurso didático, e suas implicações na performatividade da prática docente.

Esse referencial teórico, conhecido e muito usado no âmbito escolar, tem um importante papel no ensino. Mas, as concepções de conhecimento materializam diferentes performances em relação ao seu uso. Dessa forma, o livro didático infere discursos sobre sentidos e modos de apropriação deste objeto instrumental, atestando intencionalidades, projeção nos modos de condução e comunicação na prática docente, mediado pelo *corpodiscursivo*.

O livro como referencial didático no ensino da Geografia, de modo geral na contemporaneidade, vai além da sua linguagem textual com teor mais científico, traz também reportagens, poesias e músicas (em texto). Como também, diferentes imagens, desde fotos, representações gráficas e cartográficas. Além de sugestões de exercícios, e indicações de filmes, músicas, livros, e outros endereços eletrônicos que venham corroborar com o conteúdo trabalhado. É importante que seus textos e dados sejam atualizados, assim como sua diagramação permita a compreensão daquilo que se pretende ensinar. No entanto, esse instrumento deve ser visto como auxiliar, principalmente pelo fato de que este não tem condições de abarcar todas as realidades e culturas.

Nem a proposta de um livro nem as ideias do professor são infalíveis; portanto, a relatividade do conhecimento precisa estar sempre presente na análise de qualquer produção didática, a fim de que se trabalhe com o aluno o dinamismo na construção do saber. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.343).

Desse modo, que os autores nos apontam para a necessidade de o professor não estar preso ao pronto e acabado, mas relacionar o conteúdo do livro ao contexto vivido do aluno. Sendo que, pelo diálogo e problematizações, se oportunize o confronto de ideias, e desmistifique verdades absolutas. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.343). Para Pontuschka é preciso trazer para o texto, muitas vezes abstratos, a realidade vivida para que este faça

sentido. Ou seja, limitar-se ao sentido do texto, desconsiderando o contexto real, impossibilita novos conhecimentos, e a própria leitura crítica.

Os textos abstratos produzidos e, muitas vezes, pouco compreendidos podem suscitar questionamentos por parte de professores e alunos, quando aspectos da realidade interagem com temas ou assuntos “abstratos” e, por meio de uma leitura crítica, podem produzir conhecimentos novos pela comparação, pela contestação e pela contextualização. A leitura crítica constitui-se em um passo importante na pesquisa. (PONTUSCHKA, 2010, p.42).

A partir disso, e do embasamento teórico/analítico aqui adotado, consideramos quatro vestígios para nossa análise referente ao fragmento que segue. Onde temos, o livro como manual, um não-dito em relação à seleção de conteúdo, ausência/supressão de outras fontes de pesquisa, e entendimento errôneo entre metodologia e instrumentos. E por fim, dificuldade em relacionar o conhecimento científico em escolar.

Eu sigo o livro. Mas tem conteúdo do livro que as vezes não sei como trabalhar. (Prof.^a A: DP26).

O primeiro vestígio, o que nos chama a atenção, é: “*Eu sigo o livro*”. A palavra “sigo” tem sentido significado como manual, um roteiro a seguir. Segundo, há conteúdos que a mesma revela não ter domínio, e subjetivamente, pelo não-dito, se entende que é realizada uma seleção do que poderia, ou não, ser trabalhado. Ou ainda, é trabalhado de modo superficial. Terceiro, embora dê exemplos de como busca sanar as dificuldades, cita um recurso instrumental e uma metodologia, “*mas eu uso slides e discussões* “. Como também há ausência ou supressão, de falas que revelassem a busca por outras fontes de/para pesquisa. Quarto, seu conhecimento está preso a metalinguagem abstrata, pois há dificuldades em colocar em diálogo o conhecimento científico com o conhecimento escolar e/ou senso comum. Dessa forma como exposto, entendemos que a prática docente, paira em torno de uma curiosidade ingênua, e não epistemológica na concepção libertadora/progressista.

Ainda, analisando pela AD, o sujeito professora, ao colocar sua dificuldade em trabalhar alguns conteúdos de maneira prática, se vale do princípio de antecipação, (Orlandi, 2015, p.37). De modo a justificar ao interlocutor essa dificuldade, ressalta que busca outros modos de trabalhar o conteúdo, ao dizer, “*mas eu uso slides e discussões*”. Dessa forma, busca antecipar o sentido de suas palavras em relação ao “*eu não sei*”. O sentido que se atribui ao enunciado, é de

que, embora não saiba como desenvolver atividades práticas em relação a determinados conteúdos, busca por outros recursos para além das atividades teóricas.

Contudo, podemos perceber um engano ou contradição do sujeito professora, ou, insuficiência/falha, em compreender que: teoria e prática não se dissociam. Ou seja, um discurso com tendência ao paradigma dominante, que dissocia teoria/prática. E ainda, percebemos que a mesma não reconhece as grandes diferenças entre método, linguagem e recursos instrumentais. Todos esses elementos fazem parte, dando os contornos à prática docente, dependendo da sua forma de apropriação e condução.

Usar slides (imagens, mapas), para problematizar, e/ou trazer para discussão um determinado conteúdo, de maneira dialógica, que haja interlocução entre professor, aluno e objeto de conhecimento, é uma prática. Assim como, usar slides (como substituição do quadro negro), com conteúdo teórico, e/ou, discutir o objeto de conhecimento, que não considere o senso comum dos alunos, não fazendo relação ao contexto vivido, e não os instigue pela busca do conhecimento científico, também é uma prática.

Suas diferenças estão na concepção de conhecimento, que se revelam pelo uso e forma de condução na prática docente. A primeira exemplificada, caracteriza-se numa prática dialógica, e a segunda tradicional. Não podemos vislumbrar qual concepção, tradicional ou dialógica, perfazem a prática docente do sujeito professora, por não sabermos realmente como se faz o uso do instrumento (slides), e a forma de condução (discussões), em sala de aula. Mas, desvelamos que o sentido significado neste discurso está para o que significou como prática, a qual, equivocadamente se refere a instrumentos e metodologia.

Essa dissociação entre teoria/prática, leva ao entendimento errôneo que prática é a construção de um objeto/produto fim, por exemplo, um cartaz ou maquete. Não como concepção de conhecimento do paradigma emergente, onde teoria/prática andam juntas, na construção e reconstrução do conhecimento, observando o processo, não o produto final. Podendo ser alcançado por vários métodos e instrumentos, de forma dialógica, por meio de seminários, debates, e até mesmo um cartaz ou maquete.

Para Freire, um dos saberes fundamentais a prática educativa é saber que desde o início de sua experiência formadora, o sujeito deve assumir-se. Na

assunção da sua prática, este deve compreender que também produz saberes. E, “se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir* conhecimento. Mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção.” (2017, p.24). E ainda, o processo formativo deve ter rigorosidade metódica, aproximando sujeitos dos objetos cognoscíveis. Sabendo que, a promoção da curiosidade ingênua, para uma capacidade crítica em aprender, “não se faz automaticamente.” (2017, p.31). Transitar da curiosidade ingênua para a epistemológica é o meio para construir e desenvolver a curiosidade epistemológica, e dessa forma, chegar ao conhecimento por inteiro. É preciso, mesmo que o sujeito professor seja fruto de uma educação bancária, compare, repita, constate, tenha dúvida, numa constante curiosidade não satisfeita. “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. Indo além dos seus condicionantes. (2017, p.31). A prática de ensinar-aprender exige autenticidade, a experiência deve ser total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, boniteza e decência devem coexistir. Sendo assim, “[...] inexistente validade no ensino de que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.” (2017, p.26).

Contudo, desvelamos sentidos significados pelo processo formativo, presente em suas formações imaginárias ideológicas. Mesmo no esquecimento da memória, o sujeito professora pensando ser a origem de suas palavras, na verdade está reproduzindo o discurso ideológico de uma educação bancária, de concepção técnico/aplicacionista. Pois, nesse processo as disciplinas pedagógicas e suas metodologias não foram devidamente contempladas.

Diferentemente, analisando o fragmento discursivo da Prof.^a B, desvelamos outros sentidos significados em relação ao uso do livro didático.

Na escola (para direção e pais) o importante é seguir o livro. (Prof.^a B: DP26).

Os vestígios que observamos em relação ao sentido do uso do livro didático, o qual faz alusão as normas culturais e ideológicas da instituição e comunidade escolar. Sobre esse aspecto, é pertinente trazermos estudos de Orlandi, onde embasada em Ducrot (1972), sobre a quebra de leis do discurso, o recurso didático serve como um mascaramento dos processos de inculcação. Ou seja, o ato de ensinar, “informar, explicar ou mesmo persuadir, aparece como inculcar”. O

mascamamento se dá pelo interesse e utilidade do instrumento, que aparece revestido como *motivação* no sentido pedagógico. Onde, as razões do sistema explicam o uso. Sendo assim, o professor na sua “autoridade” em sala de aula, se vale das palavras no seu sentido léxico, inculcando que é dever, é preciso (1996, p. 17-18).

Ainda, a mesma autora, nos traz em Bourdieu, que a escola é sede de reprodução da estrutura das relações de poder. Onde, o ensino dissimula essa reprodução, mascarada pela aparência de neutralidade no cumprimento de sua função (BOURDIEU apud ORLANDI, 1996, p. 28). Contudo, essa aparente neutralidade, é discutida pela própria autora, resultando em seus estudos sobre o funcionamento do discurso e suas tipologias em relação ao discurso pedagógico, que são o polêmico, lúdico e o autoritário.

Dessa forma, norteados pelos critérios estabelecidos pela autora, relação entre interlocutores e referente (objeto do discurso/livro didático), e suas condições de produção, o discurso tem tendência para o autoritário. Pois há uma contenção da polissemia, um sentido único para uso do livro, que não é por ele próprio, pois este está ocultado. Também, a reversibilidade é estancada, visto que o agenciamento discursivo se pretende único, ocultando o próprio referente pelo dizer. Ou seja, não há neutralidade no discurso pedagógico, devido a nossa própria formação social, capitalista, e forte influência do paradigma dominante. Algo que podemos vislumbrar ao analisarmos que o uso do livro não é explicado a partir de sua utilidade, mas a partir das formações ideológicas dos sujeitos e instituição.

Como também, no discurso há um não dito, que desconsidera o sujeito professor (a), e alunos, como produtores de conhecimento. Assim como, desconsidera a viabilidade do buscar por outros recursos didáticos. O *status quo* dominante é reproduzido pelo discurso pedagógico, se dissimulando em transmissor de conhecimento sob a rubrica da cientificidade (ORLANDI, 1996, p. 29).

Por esse mesmo ângulo, a autora Pey, (1988, p. 20), nos ajuda a observar traços que sinalizam para um discurso de tendência autoritário. Pois, o sujeito professora, “é visto como mero transmissor de informações; é sem sujeito (o sujeito estaria no cientista, que fala na boca do professor)”. Onde o conhecimento científico está no livro didático, e não no saber docente. Ainda a esse respeito, a autora destaca que estar “preso aos rituais dos textos didáticos, [...] priva estudantes e professores da liberdade de criar e de expressar novos sentidos para o objeto do

conhecimento”. Como também, adepta das concepções freireanas, a autora nos traz que: “A competência científica necessária e indispensável ao ato de ensinar jamais é compreendida pelo professor progressista como algo neutro” (1988, p.17). Ou dito de outro modo, ao delegar responsabilidade ao outro, sobre o ser-fazer docente, compactuo com ele, e preservo o *status quo* dominante. Não tomar uma posição, é tomar uma posição complacente ao dizer institucionalizado.

Para uma linguagem polissêmica, de múltiplos sentidos que o conhecimento possa ter, mediado pela dialogicidade, é necessário inserção de uma variabilidade de recursos didáticos e suas linguagens. Como também, sujeitos cognoscentes, intérpretes e autores de conhecimento.

E ainda, o sujeito professora na procura de justificar a exclusividade no uso do livro, alega que este é o “*importante para direção e pais*”. Ressaltamos que, a fala foi dita em tom explicativo no que denominamos espaços discursivos, amparado por discursos anteriores e posteriores a este. De acordo com Orlandi (2015), pela AD, o que nos diferencia de indivíduos para sujeitos, é o assujeitamento as ideologias. E, esse assujeitamento, faz com que tenhamos formações imaginárias, as quais são significadas e se significam, emanando sentidos sobre o que acreditamos.

A concepção tradicional da prática docente se significou fortemente em nossa sociedade. O aprendizado por meio do monólogo professoral, das atividades mnemônicas, a cópia, e uso livro didático, como um manual, são práticas ainda vistas como eficientes e necessárias nos processos de ensino-aprendizagem.

É necessário ratificarmos que nossa análise não tem a pretensão errônea de contestar o uso do livro didático, ou qualquer outro instrumento similar. Mas, refletir e criticar o sentido de um discurso que legitima a escolarização e a didatização, onde os rituais educacionais se sobrepõem a autonomia, capacidade e competência do ser-fazer docente (PINEAU, 2013, p.42).

A performatividade, modos de sermos e conduzirmos em diferentes espaços e tempos, nos faz recorrer sobre os assujeitamentos que decorrem do *papel social*. Onde, como dito por Pereira, parafraseando Turner, a representação de um “eu, de uma identidade” é demarcada pela coletividade simbolicamente constituída, a qual requer uma posição social num *drama social* (2012, p. 302). Nesse sentido, que a performance, como metodologia analítica, busca problematizar o dado, indagar sobre as condições de produção e sentidos significados, que englobam o social, o caráter historicizante e ideológico, os quais nos interpelam a sermos sujeitos

(PEREIRA, 2012, p. 306). Ou ainda, se apropriando das palavras de Garoian, pela performance é “possível analisar os vários aspectos de produção dos comportamentos sociais (papéis e formas específicas de atuação), os quais são historicamente, aprendidos e reproduzidos” (PEREIRA, 2013, p. 32).

Como também, desvelamos a ausência de autonomia docente, e/ou silenciamento, frente ao discurso autoritário: “*Na escola (para direção e pais) o importante é seguir o livro*”, o qual surge nas vozes de outros, “*escola (para direção e pais)*”. A autonomia docente desaparece, amparada inconsciente, se não um posicionamento acrítico, dominado pelo paradigma dominante, que não questiona, não duvida, e não se opõe.

Ainda sobre o livro didático como simbólico, o fragmento discursivo que segue, apresenta sinais de incompletude, e fragilidades em desmistificar o conhecimento científico para o conhecimento escolar. Contudo, há diferenças.

Às vezes a gente não sabe como trabalhar alguns conteúdos do livro, na minha formação não tinha aulas sobre prática em sala de aula. (Prof. C: DP23).

Conte, parafraseando Gramsci, destaca que a imposição de uma racionalidade técnica e instrumental, distancia possibilidades de intervenções educativas transformadoras. A priori, estas devem ter um caráter mais heterogêneo, pessoal e contextualizado a partir do mundo real. Nesse sentido, que a dialogicidade e interlocução entre sujeitos, num exercício constante da “crítica, poderá qualificar as práticas pedagógicas”. Para que se possa compreender necessidades singulares e superar dificuldades concretas (2016, p. 888).

Se por um lado, pelos estudos da performance podemos identificar e compreender implicações de um processo formativo baseado num modelo racionalista, por outro, podemos observar seus reflexos na prática pedagógica. O ser-fazer docente não se limita somente ao cognitivo, mas na relação com o objeto de conhecimento, o qual se amplia quando envolvemos todos os sentidos. A pura transmissão de conhecimento, limitado por um único sentido, informados e produzidos, torna “impossível pensar o processo, o aprender a aprender para realizar *performances* próprias (CONTE, 2013, p. 96).

Todavia, como destacado por Conte, parafraseando Habermas, pensar em *performances* próprias, ultrapassa os limites de um saber teórico conceitual, para um saber sujeito inacabado. A partir da compreensão que a arte de educar, não se

reduz ao instituído, aos planejamentos e avaliações. (2013, p. 96). Mas na própria performance educativa, na relação e interlocução entre sujeitos e objetos cognoscentes.

Retomando, a partir da concepção freireana de incompletude e conceitos da AD e da Educação Performativa, o sujeito professor demonstra compreensão que não é detentor do saber. Essa demonstração de incompletude, está no uso do adjunto adverbial de negação, seguido do verbo saber, “*não sabe*”. Como também há vestígios que mensuram essa incompletude, com uso do pronome indefinido “*alguns*”. De modo vago, e impreciso, a palavra enuncia que sua fragilidade, e/ou dificuldade são pontuais, em relação ao diálogo entre conhecimento científico e escolar. De forma que, entendemos que sua dificuldade não estaria no domínio e/ou apropriação do conhecimento por ele significado, mas em alguns conteúdos da geografia à serem desmistificados e/ou significados.

Eu usava e uso aulas de teoria aliada com a prática, incluindo tecnologias e assuntos que os alunos trazem de casa. (Prof. C: DP8).

O fragmento discursivo acima, ainda referente ao sujeito professor C, atestam, tanto para sua incompletude, como para um discurso pedagógico de tendência ao polêmico, mediante sua performance docente. Considerando a noção de sujeito, mesmo mergulhado no social que o envolve, o discurso é lugar do possível, da contradição. Contradição essa ao paradigma dominante, as condições de produção vistas até o momento desta análise (ORLANDI 2003, p. 33).

No trecho discursivo “*uso aulas de teoria aliada com a prática*”, chamamos atenção para o adjetivo destacado. Diferentemente de outros discursos, não vemos a dissociação explícita ou implícita, entre teoria e prática. O termo utilizado aduz a ligação, junção e/ou, associação da teoria e da prática.

Assim, de acordo Orlandi (1996, p.32), temos vestígios de um discurso polêmico. Onde o autor se expõe a efeito de sentidos, deixando “um espaço para a existência do ouvinte como sujeito”. Ou seja, ouvinte se torna locutor, e o locutor se torna ouvinte, tendo assim, um processo de reversibilidade. Analisando o trecho, o sujeito professor se expõe a esses efeitos de sentidos possíveis, a partir do momento que trabalha “*assuntos que os alunos trazem de casa*”. O processo performativo, o modo como conduz a aula, atestam que há reversibilidade, dando espaço para a existência do outro (aluno).

O livro é muito importante. (Prof. C: DP26).

Ao se referir ao livro, que o mesmo, “*é muito importante.*”, demonstra que tem neste como um referencial teórico. Não vemos, diferente de outros discursos aqui analisados, que esta produção didática é limite para sua prática docente. Mesmo porque, no fragmento que segue, de modo sutil, demonstra que se vale de toda sua bagagem experiencial no ser-fazer docente. Como também, novamente reconhece a importância de trabalhar o contexto do aluno, na procura de aproximar sujeito e objeto cognoscível, e na interação e reversibilidade entre sujeitos. Sua performance abarca diferentes instrumentos (livro, tecnologia), e metodologias (atividades práticas, trabalho em grupo, discussões).

Minha prática pedagógica está voltada tanto para o tempo em que eu era estudante em que meus professores usavam o livro e também passavam no quadro; Uso também muito a questão do cotidiano dos alunos, aulas práticas e com uso de trabalhos em grupo com os alunos; Utilizo também conceitos apreendidos na formação docente, como discussões, novas tecnologias, etc. (Prof. C: DP14).

Percebemos que o mesmo compreende a necessidade e importância de discutir com os alunos, a razão de ser dos saberes socialmente construídos, relacionando com a realidade vivida de seus alunos. Mostrando clareza sobre sua prática metodológica, e oportunizando o protagonismo do educando na construção do saber.

É preciso que o educador tenha clareza metodológica para que possa integrar seus saberes com os saberes dos estudantes, que possa problematizar as questões em torno desses conceitos de conhecimento de modo a permitir que os alunos sintam-se, eles mesmos, protagonistas do processo de conhecer, de refletir e de agir ampliando os espaços de sua experiência. (THIESEN, 2011, p.89).

Refletindo sobre o contexto dos discursos desse professor, podemos dizer, se valendo da concepção freireana, que a “curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital” (FREIRE, 2017, p.33).

“[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem acha nos guias de professores que iluminados intelectuais [...], pelo contrário, o pensar certo que supere o ingênuo tem que ser produzido

pelo aprendiz em comunhão com o professor formador. ” (FREIRE, 2017, p.39).

Na prática docente, é preciso assunção da incompletude, insatisfeita e indócil, para o desenvolvimento da curiosidade crítica, a qual não se dá automaticamente. Nesse movimento, sujeito e sentidos se constituem e funcionam na relação da falta, atestando uma abertura do simbólico, na arte de ensinar. Sendo na incompletude, o lugar do possível para outros sentidos.

Ou ainda, pelos estudos da performance, a performatividade da prática docente, não é, mas está, no entremeio, no seu sentido de *atravessamento* (PEREIRA, 2012, p. 295), do possível vir à ser. Que aparece no reconhecimento de si, como sujeito inacabado. Na assunção da sua prática performativa, se assume objeto, pela reflexividade.

A relação linguagem/pensamento/mundo, nos permitem admitir outras e novas interpretações do discurso. E isso, torna possível não estagnarmos na superficialidade, linearidade e transmissão de mensagens linguísticas, e seus códigos gramaticais. “Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como estrutura, mas sobretudo como acontecimento. ” (ORLANDI, 2015, p. 17).

Desse modo geral, o cenário discursivo dos sujeitos professores, é flagrado na sua incompletude no fazer docente, implícita e explicitamente, inconsciente e conscientemente. O lugar do possível, aparece nas conjunções “*se*”, “*mas*”, “*alguns*”, as quais ligam as sentenças. Revelando ora sentido de possibilidade, o ensinar de outras maneiras, ora sentido de finalidade e/ou, propósito do fazer docente, ora na falta.

As dúvidas no fazer docente são necessárias, para que não nos acomodemos diante de sua complexidade. Porém, relembremos que os sujeitos da pesquisa têm pouco tempo de experiência na atividade docente. O que, nos faz reforçar a importância da Educação Performativa nessa caminhada educacional, de conhecimento e de autoconhecimento. Onde não somente o sujeito professor descobre sobre o fazer docente, como se descobre no fazer docente. Nesse mesmo sentido, que a AD nos ajuda a compreender esse processo. Pois: “As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós e para nós.” (ORLANDI, 2015, p. 18).

Assim, na análise dos fragmentos que seguem, é pertinente fazermos novamente alusão a incompletude impressa no *corpodiscursivo*, há necessidade de controle sobre o outro, e sobre si. O qual se desvela pelas palavras carregadas de sentidos.

Sim. Sempre estou me corrigindo e policiando sobre o meu agir docente. Pois nós somos humanos e erramos e falhamos como todos. E é sempre bom manter uma postura de maneira a manter o respeito a organização. (Prof.^a A: DP6).

Eu não consigo ser durona com meus alunos, e isso acho que falta em mim, ser mais firme. (Prof.^a A: DP25).

Vislumbramos o não-dito referente a um discurso subjacente, não somente sobre a prática pedagógica, baseadas na *pedagogização*, mas sentidos que demonstram que sua prática é observada e regulada por normas institucionais. As palavras “*ser durona*”, “*ser mais firme*”, “*corrigindo e policiando*”, e “*manter o respeito a organização*”, são sentidos de uma educação bancária, que interpelam o sujeito professora, colocando em dúvida sua performance, medida pelo seu poder de controle sobre si, e sobre os alunos.

Como poeticamente destacado por Gonçalves:

Não raramente, coloca-se sobre o professor a responsabilidade de saber fazer/desempenhar bem o seu papel (o que, ironicamente aproxima a performance de uma acepção que ela mesmo não quer – a de desempenho ou de um bom fazer como regra de jogo). Espera-se que o professor seja aquele sujeito que se utilize bem das palavras, dos gestos, que represente uma boa educação e organização, que saiba como usar bem as construções discursivas da voz, do gesto e do corpo em sua atividade profissional, o que reduz o próprio campo de interesses da performance na educação. (GONÇALVES, 2016, p.72).

Assim, a Educação Performativa vem na direção oposta de um reducionismo empirista, que invoca o racionalismo, negligenciando o espaço/tempo formativo como condições de produção à sensibilidade humana. Mas, “provocar uma crise de representação do inteligível e mudar perspectivas que já não se justificam mais” (GONÇALVES, 2016, p. 72).

A performance, procura descortinar sentidos correspondentes ao saber temporal. Aqueles vividos, adquiridos e significados em seus diferentes momentos sociais (família, escola, universidade), vendo pelo discurso a necessidade de uma resignificação. De uma “reprodução simbólica, do seu mundo objetivo, social e subjetivo, como contínuo processo de socialização”. Pois, esse saber não se limita a

temporalidade cristalizada do sujeito professora, este coexiste com um “processo infundável e inacabado de ensinar e aprender da formação do mundo” na vulnerabilidade de ser redefinida, interpelando e confrontando-a com a heterogeneidade dos aprendentes, sendo talvez, o sujeito-professor o mais “oprimido e ingênuo que os educandos” (CONTE, 2016, p. 153).

Percebemos, que há uma *corporificação* da “*didatização*” da performance docente, significada pela invariabilidade da linguagem natural, limitada como auxílio para os fins didáticos, a serviço da competência e controle pedagógico, visando convencer o outro ser uma técnica eficaz (CONTE, 2016, p.153; 2013, p. 86-87).

Isso nos leva a acreditar que, quando nossa capacidade de conversar e, portanto, de elaborar conceitos é limitada em vários aspectos, tendemos a fazer da educação um treinamento de visões dogmáticas em que a repetição de procedimentos padronizados passa a ser sinônimo de aprendizagem autêntica. (CONTE, 2013, p.87).

A fragilidade do sujeito professora, de elaborar conceitos, é suprimida pela *escolarização* do corpo e as suas normativas tracionais, obscurecendo possíveis compreensibilidades dos saberes freireanos. Que para nós se encarnam na performance educativa. As dicotomias entre autoridade e autoritarismo, liberdade e licenciosidade, se tornam opacas aos seus olhos. O que consideramos ser algo realmente difícil, principalmente no momento ao qual vivemos.

Convém aqui, trazermos Kasper, com seus estudos que se baseiam na literatura de Foucault, Deleuze e Guattari, entre outros. No seu artigo, a mesma destaca sobre o paradoxo entre “a produção de corpos dóceis”, e a “produção da indisciplina escolar”. Onde, pelos dispositivos disciplinadores via processos educativos, o verbo controlar, muitas vezes, se confunde com o verbo ensinar.

Na citação que segue da autora, contrapomos os fragmentos do sujeito professora A (DP6; DP25). Embora não vislumbramos uma “obsessão pelo controle”, desvelamos o medo, e a inviabilização de “novas experiências”.

Esses medos podem nos aprisionar, dificultando nossa abertura para o novo, para o inesperado, para o outro. Não se trata de se pregar o descontrole, mas de entender que a obsessão pelo controle pode inviabilizar possibilidades de novas experiências, aprisionando-nos nas formas conhecidas. O que pode nos impedir de aprender. (KASPER, 2011, p.82).

Nesse sentido que a performance educativa pelo seu caráter reflexivo, polissêmico e interdisciplinar, se torna necessária. No sentido de contrapor-se a ideologias impostas pelo paradigma dominante, via normativas institucionais.

Ao prestar atenção não apenas ao que o corpo faz em sala de aula, mas a que significados e valores sociais responde esse corpo, a pedagogia performativa pode intervir nos rituais da escolarização sobre os quais não pensamos. (PINEAU, 2010, p.104).

O sabor do inconsciente, a nossa historicidade, a linguagem, nossas experiencialidades simbólicas de mundo, e principalmente, a nossa relação com a ideologia, nos interpelam a sermos sujeitos, constituindo nossos sentidos (ORLANDI, 2015, p. 32). Entretanto, a “condição da linguagem é a incompletude, sujeito e sentidos não estão constituídos definitivamente, mas na relação da falta” (ORLANDI, 2015, p. 50).

Dessa forma, a arte de educar é um acontecimento temporal, não obedecendo à modelos prescritivos que assegurem a obtenção do fim desejado (CONTE, 2016, p. 147). Mas, consiste em uma práxis contínua, da ação e reflexão sobre a performatividade da prática docente.

A partir desses aspectos, da incompletude, do ser-fazer educação ser algo temporal, e de sermos sujeitos com “capacidade de significar e significar-se.” (ORLANDI, 2015, p.13), buscamos desvelar outros sentidos nos discursos pedagógicos que seguem.

Eu me preocupo se as vezes estou ensinando do jeito certo, se meus alunos estão aprendendo. (Prof.^a A: DP23)

No fragmento discursivo da Prof.^a A, ao usar o pronome pessoal “*Eu*”, e verbo no gerúndio indicando desenvolvimento de sua ação, “*ensinando*”, vemos o sujeito-locutora, se significando como professora. E ainda, significando seu ensinar na perspectiva que esse “eu” constrói para si, de incompletude e assunção sobre sua prática “*me preocupo se as vezes estou ensinando*”.

Novamente podemos desvelar sentidos de incompletude, que buscam por ressignificar a performance docente. De modo que vemos a necessidade de uma intervenção reflexiva e dialógica sobre os rituais de escolarização.

Desse modo, abre-se o espaço, na performance, para que os sujeitos possam criar novos modos de se relacionar com uma práxis social. Nessa perspectiva, a relação entre performance e pedagogia se constitui enquanto

lugar de interrogação, resistência e intervenção, designando, assim, uma forma libertadora de ação capaz de dissolver as fronteiras entre arte e vida, pela qual seja possível acessar memórias e reflexões sobre o vivido de modo que, aos poucos, identidades culturais possam ser reposicionadas. (GONÇALVES, 2016, p.76).

Não só a Educação Performativa tem esses pressupostos, mas a própria Geografia reconhece sua necessidade. Na compreensão que é por meio da dialogicidade, e na troca de experiências que podemos nos compreender e compreender melhor nossa prática docente.

O professor conseguirá superar a fase das dificuldades, das situações problemáticas, se puder se integrar em grupos de discussão e participar de investigações e estudos sobre a educação ou sobre a Geografia que exijam articulação entre teoria e prática, que lhe permitam libertar-se da dependência de outrem e tomar suas próprias decisões. (PONTUSCHKA, 2010, p.41).

Certos disso insistimos que o ensino e a aprendizagem da Geografia devem acontecer na interação, interlocução, e na reversibilidade entre sujeitos. E no contato com os diferentes objetos de estudos, metodologias e suas linguagens. Antes de darmos continuidade a análise, convém trazer uma citação de Conte, onde parafraseamos a fala da autora. A mesma destaca que o “ato da fala é revelador de uma estrutura que é, ao mesmo tempo, proposicional e performativa”, revela a intenção do professor pela ação de linguagem, manifestando e explicitando “sua intenção ao ouvinte.” (CONTE, 2013, p. 89).

Assim, cientes disso, sabemos que o discurso proferido está sujeito àquilo que o locutor (sujeito professor), acredita que seu ouvinte (professora pesquisadora), espera que seja dito. Sendo a performance discursiva um modo de manipulação de sentidos no outro. O que nos levou a necessidade de uma análise que tanto tentou buscar as singularidades, mas também ser comparativa. Na tentativa de desvelar os sentidos entre o mesmo e o diferente.

Assim, analisaremos os fragmentos discursivos que aludem ao Curso sobre Práticas em Geografia, ministrado por esta professora e pesquisadora. A análise, buscou-se por vestígios que apontassem para as necessidades e possibilidades de ressignificação do ser-fazer docente. Os sujeitos professores, nesse processo formativo, foram interpelados à abertura do simbólico, ao rompimento com suas formas de *escolarização* e *didatização*. Mesmo que talvez, não totalmente conscientes disso, o fato de realizarem o curso, já apontava para uma invocação por

outras e novas performances em sala de aula, em relação aos modos e formas de apreensão do saber.

Por certo as aprendizagens mais necessárias para estudantes e educadores, neste tempo de complexidade e inteligência interdisciplinar, sejam as de integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta. Essas são possivelmente as maiores tarefas da escola nesse movimento. (THIESEN, 2008, p.551).

Como veremos, pela análise podemos desvelar a interpelação, vista na tensão discursiva, “entre o “mesmo” e o “diferente””, entre a paráfrase e a polissemia. Pois, “há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – paráfrase – e, de outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento.”. (ORLANDI, 1978; 2003, p. 27).

Ao serem indagados sobre o que os levou a fazerem o curso, percebemos esse tensionamento discursivo. Entre o que está sedimentado, e o que aponta para o rompimento, entre o que está corporificado, e o lugar do possível, para uma *encarnação*.

Realmente. É preciso aprender na prática e sobre práticas em geografia. Coisa que não aprendemos na faculdade. (Prof.ª A: DP12).

Estou em busca de me tornar um profissional melhor e busco melhorar sempre, então esse curso me chamou atenção pelo fato de ensinar práticas para trabalhar com os alunos. (Prof.ª B: DP12).

Buscar um maior conhecimento sobre atividades práticas para uso em sala de aula. (Prof. C: DP12).

Na favorável e instigante concordância sobre suas expectativas em relação ao curso, vemos a necessidade de ressignificarem suas práticas docentes. Seus discursos circundam na aspiração de desenvolverem trabalhos no ensino e aprendizagem da Geografia, de forma “*diferenciados*”, e que haja “*compreensão e interação*” entre sujeitos do grupo (Prof.ª A: DP13). Como também, que “*o curso seja proveitoso*”, que tragam-lhes “*métodos*” que possam ser utilizados “*em sala*” (Prof.ª B: DP13). Ou seja, subjetivamente em seus discursos, vemos a necessidade de dar um outro sentido ao conhecimento e a prática docente. Como também, sair da metalinguagem abstrata, implícita e/ou inconscientemente, relacionar teoria/prática.

Minhas expectativas são as melhores, pois estaremos apreendendo sobre as mais variadas atividades que possam se usar em sala com as mais diversas turmas e alunos. (Prof. C: DP13).

Se pela AD, podemos vislumbrar os tensionamentos discursivos, as opacidades, a incompletude, o não-dito, as interpelações, assujeitamentos ideológicos e socioculturais, pela Educação Performativa podemos também desmistificá-los. E assim, a partir da compreensão do que nos toca, nos falta, e significa em nós, podemos traçar estratégias de enfrentamento. Pois, por meio da práxis educativa, da ação-reflexiva e pelo ato dialógico, sujeitos puderam ouvir e narrar seus discursos. De modo intersubjetivo, com seus múltiplos sentidos. Na possibilidade de se reconhecerem, e desnudar de tantas formas os objetos cognoscentes, dando margem para outros sentidos que o conhecimento possa ter.

Pois, entre as fronteiras e “impasses teóricos na prática cotidiana”, na interpelação vivida pelos professores, a performance educativa pode ser inspiradora a “novas reflexões para o rompimento das amarras dualistas”. Na compreensão que a arte de educar, está longe de ser um ato de transferência, exige empatia e alteridade. Como também, a docência é repleta de desafios, dúvidas e da necessidade constante de uma curiosidade epistemológica. Nesse processo de desmistificação e ressignificação do conhecimento e da prática docente, coexiste a necessidade “de significar também o reconhecimento de diferentes abordagens teóricas que provocam a sensibilização para o conhecimento da vida concreta” (CONTE, 2016, p. 886).

Gostei muito, é uma ferramenta de muita importância principalmente usada para alunos inclusos onde trabalhos manuais possibilitam o aprendizado. (Prof.^a A: DP17).

As atividades inclusivas realizadas no curso, me mostrou que não importa a deficiência do aluno, nós como professores temos que achar uma maneira de se comunicar com ele, e transmitir nossos conhecimentos. (Prof.^a B: DP18).

É imperativo repensar sobre os alunos com algum tipo de deficiência, ou não, como presença em sala de aula. O ser-fazer educação, só se dá pela comunicação entre sujeitos, pelas diversas linguagens que podemos nos apropriar. Ou ainda, como destacado por Conte, é na relação:

[...] com a diversidade e alteridade própria do agir pedagógico, problematizando as noções de dialogicidade, criticidade, inacabamento relacional, instrumentalismo e verticalidade do ensino, que perpassam as compreensões teórico-práticas e político-pedagógicas. (CONTE, 2016, p.886).

A inclusão deve ultrapassar o discurso ativista, onde muitas vezes no cotidiano escolar, se vê o corpo ocupando um espaço, não olhando como ser no mundo. Estando na verdade, ausente, alheio a um processo real de interação entre sujeitos e conhecimento. Podemos afirmar, que o encontro referente a inclusão foi um momento experiencial muito significativo no curso, por aproximar a realidade do sujeito incluso, a realidade dos sujeitos professores. Regado pela sensibilidade e alteridade, juntos pudemos repensar nosso compromisso com a educação, e com a própria sociedade.

Desvelamos nos fragmentos, tanto como o desafio da inclusão que nos é posto, como professores, como a noção de compromisso da busca.

Importantes para uso em sala com alunos inclusos. Durante esta aula me surpreendi muito pois realmente não sei o que iria fazer com aluno surdo em sala, pois careço muito de formação e sei que devo ir atrás. (Prof. C: DP18).

Sem embargo, analisamos os fragmentos sobre sentidos em relação a atividades sensorial e cinéticas na Geografia. Desvelamos que estes não são contemplados na performatividade da prática docente dos sujeitos professores.

Sim. Faria com certeza. Acho que seria bem interessante para os alunos usarem todos os seus sentidos para melhor aprendizagem. (Prof.ª A: DP5).

Sim, mas como estou atuando com ensino médio não vejo como introduzir estas atividades dentro de sala. (Prof.ª B: DP5).

Mesmo sendo colocadas como importantes e interessantes, está fixada como algo em um horizonte distante. Ou ainda, descoladas da atividade escolar para alunos maiores. O discurso sobre o sensório-cinético se tornam parafrástico, a medida que se observa a ausência de sentidos experienciais. De performances que contemplem o corpo e corporeidade no processo educativo. Assim, vemos o corpo ideológico, reproduzindo o discurso pedagógico que tende ao autoritário, dissociando mente/corpo, sujeito/objeto.

O corpo para além da existência física, de uma embalagem, não se dissocia do corpo como metáfora, pois este está imbuído de comportamentos sociais e culturais. Onde estes influenciam modos físicos de experiência e expressão (PINEAU, 2013, p. 42). É nesse sentido, que podemos perceber o *corpo ideológico*, a qual implica observar e refletir sobre a bagagem cultural, comportamentos, ações,

“no que um corpo *faz* em sala de aula e quais *significados* poderíamos atribuir a essas ações” (PINEAU, 2013, p. 42).

O somente conhecer não garante o fazer, tão pouco o desconhecer permite realizá-lo. Nosso corpo há tempos vem sendo domesticado pelas formas de escolarização. Pela própria organização física da sala de aula, como também pelas regras e normas institucionais. Como bem discursado por Pineau, as concepções de um paradigma dominante, vem nos roubando a: “[...] espontaneidade através de demarcações rígidas de tempo e espaço e, realmente, devota bastante energia em esconder o fato de que nós até mesmo possuímos corpos.” (PINEAU, 2013, p. 44).

Para isso é preciso que o processo formativo oportunize ao futuro professor um efetivo diálogo, com as mais diversas pesquisas e metodologias. Colocando em discussão e reflexão estudos que envolvam o corpóreo-sensitivo, de modo que o capacitem para a tomada de consciência que temos um corpo, aluno e professor. Como dito por Conte, não encontramos uma linguagem expressiva do conhecimento em “fórmulas e verdades dogmáticas”, se baseando na “ingenuidade de um fazer pedagógico assentado em técnicas e certezas” (2013, p. 82).

Nessa mesma linha de pensamento, Girotto e Mormul, sublinham que as diferentes dimensões da educação, política, ética e estética, não podem ser postas de lado, fora do processo formativo. Dado que, a prática docente, mergulhada na concepção técnica e racional, rejeita as singularidades, e exclui as diferenças, padronizando o ato educativo. Anulando e subjugando os diferentes contextos e seus sujeitos, servindo de alvo para “políticas centralizadoras”. De tal forma, que a racionalidade na aplicação de um conhecimento teórico e técnico, desumaniza o processo, o tornando “semelhante a da fábrica e sua linha de produção” (2016, p. 54).

A *escolarização* do corpo, ou, a *corporificação* dos rituais pedagógicos, colocaram o lúdico, e o sensório-cinético como atividades de menor importância. Ou ainda, são atividades não endereçadas para compor um saber mais humanizado. Pois o saber dominante, na sua supremacia se julga ser o importante para a formação de sujeitos no sistema capitalista. Isso impede pensar para além do corpo físico. E assim, acaba se desconsiderando possibilidades de este ser visto como *corpodiscursivo*, como sujeito que deve e precisa ser no mundo, como presença atuante em sala de aula.

Nesse sentido, que trouxemos para interior das atividades do curso as experimentações performativas. Trazendo para a compreensão que o corpo é mais que biológico, mas que materializa emoções, e por ele, se aprende e apreende conhecimento. A sensibilidade de olhar para os corpos dos alunos, trazer estes para momentos de reflexão, participação, interação, pela expressão corporal e oral, na inserção de atividades sensório-cinéticas, podendo diminuir entraves no ensino-aprendizagem. Como corroborar para a formação de uma sociedade mais humana.

Pela Educação Performativa o ato pedagógico deve ser compreendido como um ato de presença que significa. De modo que podemos potencializar as formas de comunicação e expressão. A criatividade na prática docente, mesmo imbuída de acertos e equívocos deverá abrir espaço para o improvisado e seus riscos. É pela própria ação performativa que o professor aprimora e refina constantemente seus conhecimentos, na performatividade da sua prática junto aos alunos. Na ação educativa, há sempre o desafio de seduzir a “sua plateia, de trazer o conjunto de participantes para um interesse comum” (PEREIRA; ICLE; LULKIN, 2012, p. 336-337).

Importantes para “quebrar o gelo”, mas de uma forma que, ao mesmo tempo que divertimos estamos socializando e aprendendo. Muitas dessas atividades devem ser usadas em sala, para que os alunos interajam mais entre si. (Prof. C: DP20).

Nos fragmentos discursivos, anterior e o que sucede, podemos vislumbrar que há reflexão, sobre as atividades que envolvem a comunicação e o estético-expressivo. Trazer o discurso sobre as experimentações performativas, permitiram (re)pensar o corpo em sala de aula. Mobilizar outros sentidos sobre a performance lúdica, seus modos e formas de performar educação.

As falas dos sujeitos professores, desvelam sentidos ressignificados. O que antes era visto, “[...], *mas como estou atuando com ensino médio não vejo como introduzir estas atividades dentro de sala.*” (Prof.^a B: DP5), se ressignificam como, “*interessantes*”. Reverberando sua finalidade, para além da diversão, mas que os alunos podem aprender, ao tempo que: “*socializam*”, “*interajam mais entre si*”, e principalmente, estar sensível “*quando estão agitados ou com falta de interesse*”. Não é possível afirmarmos que houve uma *encarnação* real desta metodologia performativa. Mas, aspiramos que esta seja lugar do possível, por estar abrigada

nas expressões: “*podemos desenvolver*”, e “*devem ser usadas*”. Mesmo que distintas, apontam para um talvez no futuro, no lugar do possível.

As Experimentações performáticas realizadas durante o curso são bem interessantes, pois podemos desenvolver dentro da sala de aula, com os alunos, principalmente quando estão muito agitados ou com falta de interesse na aula. (Prof.^a B: DP20).

Parafraseando, pela ludicidade podemos vislumbrar o corpo como presença atuante, oscilando efeitos de presença e de significado. A comunicação expressiva por meio de brincadeiras, e suas encenações, não podem ser vistos e inseridos como artifício sem propósito. Mas como forma de possibilitar os sujeitos “ser no mundo”. (PEREIRA; ICLE; LULKIN, 2012, p. 336-337). A performance como educativa, é experiência e ação interventiva no mundo. “Intervir, assim, é um ato político na medida em que deixa de reproduzir comportamentos esperados para produzir e inventar o inusitado” (ICLE, 2013, p. 20).

Pensando ainda no corpo que aprende e apreende, no movimento que ultrapassando as fronteiras físicas da sala de aula, buscamos possibilitar uma atividade experiencial e interativa. Pois, para a Geografia, quando crítica, o lugar é sempre passível de ser um espaço formativo. O estudo do meio, ou comumente denominada aula de campo, é uma metodologia interdisciplinar, que pretende desvendar e apreender as complexidades de um determinado lugar, por meio da pesquisa *in loco*. Pois, os saberes provenientes desse tipo de experiência, rompem com a lógica do saber instrumentalizado e técnico. Permitindo os sujeitos fazerem relações entre o saber científico com a vida, de forma que se possam elaborar conceitos sobre aquilo que nos acontece (GIROTTI; MORMUL, 2016, p. 71). Ou melhor, como dito por Larrosa, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21).

Assim, deslumbramos diferentes sentidos em relação à aula de campo no Moinho Catarinense (Mafra-SC), e sua finalidade. Nossa análise observa sentidos possíveis a partir da posição-sujeitos dada em jogo no acontecimento discursivo. Como bem colocado por Orlandi, o sujeito “se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso.”. Ou seja, a partir de suas formações discursivas, acessando sua memória, transforma sua situação social vivida e experienciada (empírica), em posição-sujeito no próprio discurso. (2012, p. 99).

E ainda, a memória é um saber discursivo, onde o dizer é produzido a partir de um já-dito. Sendo assim, a interpretação do sujeito sobre uma situação dada, depende como acontece o acesso a essa memória discursiva, a esse interdiscursivo. A “estabilização ou a transformação – vai depender da natureza do gesto de interpretação produzido, da posição do sujeito em sua filiação ao interdiscurso.” (ORLANDI, 2016, p. 170).

Se assim, observamos que os sujeitos professores no modo que acessam suas memórias, tomam diferentes posições em seus discursos sobre a aula de campo. Como veremos as professoras A e B, tomam para si, uma posição discursiva que tende para a paráfrase, com sentidos estabilizados. O sentido da aula de campo se reduz na interpretação do contexto técnico e descritivo, na repetição formal do mesmo (ORLANDI, 2016, p. 172).

No moinho catarinense foi uma visita de campo muito boa. (em uma empresa) Aprendemos a parte técnica, tivemos o contato direto com os produtos, fizemos perguntas.(Prof.^a A: DP19).

A aula de campo foi muito boa, vimos como se dá toda a parte técnica de logística e de administração de uma empresa, tivemos contato com um dos diretores da empresa onde podemos tirar nossas dúvidas sobre seu funcionamento. (Prof.^a B: DP19).

Não deslumbramos vestígios de outros possíveis sentidos em relação ao conhecimento, e/ou, para com suas práticas docentes. Suas posições tendem para uma perspectiva de alunado, num processo de transferência de conhecimento. Não como algo que pode ser agregado ao discurso pedagógico em sala de aula. Suas filiações discursivas estão presas, significadas pelo discurso dominante, que reduz o experimento numa ação de transferência e descritiva sobre a atividade. Se tornando apenas informação, não uma experiência que toca e transforma (LARROSA, 2002, p.22-26).

Pela performance, vemos a *corporificação* de uma educação técnica/aplicacionista. Dado ao hábito sedimentado e natural das formas de interpretação acrítica e racionalista, que reduz o objeto cognoscível em sua mera descrição. Nessa *corporificação* está o *corpo ideológico*, reproduzindo o discurso autoritário, significado pelo processo formativo.

Os gestos de interpretação dos diferentes textos (escrito, corporal, paisagem), são discutidos por Rego. O autor destaca a importância do sujeito professor exercitar uma interpretação instauradora. Evitando uma escassa leitura de

mundo. Embora mergulhados nos fatos cotidianos e locais/globais do espaço geográfico, onde muitas vezes existe uma leitura superficial do meio *em torno*, (aquilo que está em torno de nós), e do meio *entre*, (aquilo que está entre nós), nos intermediando. Com base na filosofia hermenêutica, a interpretação instauradora nasce do conceito sobre práticas educativas que envolvem o meio, denominada geração de ambiências. Uma interpretação instauradora implica na observação das práticas de um mundo vivo e dinâmico. Sendo a articulação entre educação e Geografia, onde o espaço é o objeto da ciência geográfica, é em si, potencial para conhecimento. E, a partir de uma interpretação instauradora, no seu caráter polissêmico, podemos ler o mundo nos seus múltiplos sentidos. Ler o espaço é fazer conexões entre conceitos e fatos cotidianos, em suas diferentes escalas e sobre os fatos que são objetos da interpretação, de modo que não somente se apreenda o conhecimento, mas simultaneamente incorpore a capacidade de ação sobre o espaço vivido (2006, p. 185-187).

Nesse mesmo sentido que a performance educativa procura por instaurar novos lugares para o ato de conhecimento convocando os sujeitos para essa ação performativa. Para isso, é preciso repensar currículos, desfazendo seus tempos demarcados, e recolocar o espaço como produção de saberes e conhecimentos. A performance não é um conhecimento científico estabelecido, mas um modo de fazer que não dicotomiza forma e conteúdo. (ICLE, 2013, p. 20).

O estudo do meio, ou aula de campo, foi o lugar instaurado para o ato de conhecimento. Sendo que o sujeito professor C, aceitando a convocação, e na sua ação performativa, realizou uma interpretação instauradora.

Foi a mais esperada, pois sempre é uma emoção estar pondo em prática o que a gente vê em livros. Foi muito importante pois durante está aula aprendi o que posso usar em sala de aula. (Prof. C: DP19).

Vemos um discurso mais polissêmico, em relação ao objeto de conhecimento. O movimento do mesmo vai para o diferente, desvelando sentidos experienciais em relação à aula de campo, não sobre a aula de campo. Como também, atestamos que o acesso à memória se filia a sua formação discursiva tomando a posição de professor, que compreende que a Geografia está em todo lugar. Na interpretação dos fatos, movimentamos sentidos sobre a experiência empírica dando uma finalidade para esta na sua prática docente.

Como já dito, todo dizer, para fazer sentido, necessita estar inscrito na memória, sendo sempre uma repetição. Contudo, aqui uma repetição histórica, pois há um “deslocamento, deriva, transferência, efeito metafórico”, que é o “deslize para outro lugar de sentido, novo gesto de interpretação. ” (ORLANDI, 2016, p. 173), sobre a experiencialidade vivida.

Em suma, as professoras A e B interpretaram a atividade de modo que distanciam o conhecimento experienciado, e dos possíveis sentidos que estes poderiam se materializar na performatividade da prática educacional. Práticas interpretativas, marcadas por um reducionismo positivista, para com os modos e formas de aprender. Onde o tratamento superficial do objeto cognoscente negando a intersubjetividade do saber, e a criticidade que deste deve ocorrer. Dessa forma, o próprio saber se enquadra “num sistema de interpretações simplistas que impedem processos de aprendizagem argumentativos, pois utilizam percepções de desempenho operacional”, descomprometido com “um saber responsável” (CONTE, 2013, p. 87).

Como posto por Boaventura, o conhecimento não pode ser concebido através da operacionalização, da generalização e da uniformização. Mas, quando conhecimento emergente, deve ser analógico e tradutor. Incentivando conceitos e teorias “emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do contexto de origem.” (2003, p. 48).

O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. (SANTOS, 2003, p. 48).

Observamos essas condições de possibilidade no discurso do professor C. Na posição de professor pesquisador, interpreta e correlaciona esses conhecimentos aos seus saberes docentes, dando sentido ao conteúdo escolar. Ou como proposto por Rego, percebemos que houve uma interpretação instaurada de uma realidade dada (2006, p. 188). Onde por um discurso com tendência ao polêmico, dá margem para o objeto cognoscente vir a ter sentidos mais polissêmicos.

Aliado a este pensamento, Girotto e Mormul, destacam que, “Ler o mundo significa, portanto, ler as condições que os limitam ou possibilitam se tornarem

sujeitos”. E ainda, que a prática educativa não “se dá no ar”, mas no encontro com a realidade, no contexto social, político, cultural e histórico (2016, p. 86).

Nessa comparação entre os sujeitos da pesquisa, entre experimento e experiência, que trazemos novamente Larrosa:

Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda enfrentam o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (LARROSA, 2002, p.27).

Desse ponto, avançamos para os fragmentos discursivos que se referem aos diálogos tão frequentes no curso. Buscamos pela análise, compreender singularidades em relação ao tempo performativo dos sujeitos professores, tendo um olhar sensível sobre suas histórias. Na escuta de suas narrativas, no compartilhamento de suas expectativas, angústias e inseguranças, possibilitando a reflexão de si, a partir do discurso do outro. Nesse processo de alteridade, os mesmos se permitiram compreender que seus sentimentos não são casos isolados. E principalmente que a prática docente não precisa, e não deve ser solitária. Entendemos que os momentos ultrapassaram o conceito de diálogo. Embora não estejam explícitos nos discursos abaixo, podemos afirmar pela observação participativa, que houve na verdade, dialogicidade. De modo respeitoso e harmônico, as conversas não estavam restritas as narrativas de ideias e experiências. Mas na crítica, no conflito, na posição divergente.

O diálogo tras para nós conhecimento e troca de idéias onde nossos colegas compartilharam experiências adquiridas ao longo da vida, e essas experiências algumas vezes aconteceu comigo. (Prof.^a B: DP21).

Importante para a troca de ideias e informações, onde cada aluno e professora puderam expor suas dificuldades, suas experiências, onde cada um de nós podemos usar como um apoio para nosso uso em sala e no dia a dia. (Prof. C: DP21).

Pela AD, analisando o conjunto discursivo, percebemos que o curso demonstrou uma tendência ao discurso lúdico. Seguindo os critérios estabelecidos por Orlandi (2015, p. 85), o referente está presente no discurso, em ambos os fragmentos deixando claro o objeto discursado, o diálogo, as narrativas. Como não vemos uma polissemia controlada, entendemos que há vários sentidos se movimentando. Sentidos sobre experiências e ideias, pessoais e coletivas, passadas

e presentes. A reversibilidade é total. Pois existe tanto o “eu” no discurso, como o “outro”, de modo que a partir do outro, o “eu” se reconhece, ora explícito, ora implícito. Assim, os sujeitos professores, como interlocutores no discurso, parecem não regularem sua relação com os sentidos, ao contrário, se expõem a ele. Sentidos de alteridade, “às vezes aconteceu comigo”, sentido de exposição, “*expor suas dificuldades*”, sentido de experiência, “*usar como apoio*”.

Se assim, espaços discursivos, ou dialógicos no processo educativo, são essenciais e reveladores, tanto para os sujeitos professores compreenderem sobre os diferentes objetos de conhecimento, como se compreenderem como sujeitos.

Esta formação, como já dissemos, buscou trazer outros discursos, sensibilizando para uma Geografia mais performativa, interdisciplinar e polissêmica. Com o intuito de romper com a *corporificação* dos rituais de escolarização. E na ânsia de *encarna* outros sentidos, colocando a própria performatividade desta formação em questão. Pois, se torna:

[...] interessante lembrarmos que toda opção de caráter metodológico, seja no ensino ou na pesquisa, carrega consigo uma concepção de mundo, de ser humano, de sociedade e de educação – portanto, metodologia e epistemologia constituem um par dialeticamente indissociável. (THIESEN, 2011, p. 89-90).

Assim, o objetivo está em perceber os sentidos sobre performance docente, e conseqüentemente, a performatividade na/da prática educativa, a partir dos discursos pedagógicos de modo processual. Sentidos sobre a performance docente, no que tange as temporalidades do antes, durante e final do curso de formação continuada.

No campo analítico da AD, segundo Orlandi, o dispositivo norteador para a interpretação dos sujeitos é a ideologia. E como já dito, formando uma rede de sentidos ideológicos na memória, o interdiscurso. Todavia, esses sentidos no processo de interdiscursividade são passíveis de esquecimentos. Não no sentido hermenêutico da palavra, mesmo porque este não é negado. Mas no esquecimento de como esses se formaram, nos dando a impressão que somos a origem do sentido. No entanto, são discursos ideológicos já-ditos, e incorporados por nós (2012, p.28). Por isso, a autora destaca que a análise do discurso pedagógico, nos permite entender que nossas intenções devem sempre estar sujeitas a crítica. Como professores, não estamos excluídos do dizer-ato-decisão, mas, podemos ser dominados por ele. Assim, pela crítica, podemos questionar os implícitos, o

conteúdo, a finalidade, o sentido do ensino (1996, p. 35). De forma a romper com a circularidade do discursivo pedagógico, de sentidos ideológicos que cristalizam dizeres institucionais, baseados no controle, domínio, e formas reprodutivas do *status quo* do paradigma dominante.

No desígnio de demonstrarmos essa circularidade discursiva, fizemos em alguns momentos uma bricolagem. Resgatando discursos dos sujeitos professores, contrapondo a outros, ainda não analisados.

Nessa articulação teórica e analítica, entre AD e performance educativa, retomamos o discurso pedagógico da professora B. Em nossa análise, desvelamos um funcionamento discursivo que reverbera sentidos conflituosos, entre expectativas e realidades no ser-fazer docente. Em síntese, no ofício da prática docente, a mesma constatou que seu conhecimento teórico/conceitual, baseado na didatização, na dissociação entre teoria e prática, não se aplicavam, e/ou eram insuficientes na ação real e cotidiana da escola. Como seu estágio pouco possibilitou um progresso e entendimento sobre a docência, se mostrando desarticulado com sua formação.

Aliado a essas condições de produção, desvelamos sentidos bastantes significados. Que tanto demonstram o desamparo no exercício da docência, como sentido de julgamento sobre sua competência, numa clara desvalorização dos seus saberes.

Na escola a primeira vez eles só disseram, vai! E você que se vire, ninguém orienta a gente. (Prof.ª B: DP29).

Os professores mais antigos ficam só olhando, tipo como dissessem: o que você está fazendo aqui? Mas você sabe dar aula? Ninguém realmente vem e conversa com a gente. (Prof.ª B: DP30).

Suas experiências no espaço escolar se significam pelo sentimento de um fazer solitário, endossado pela cultura da escola, que se revela como fator limite e limitante da sua prática docente, e autonomia. Sendo que, o seu saber docente, aparece novamente suprimido. Pela supervalorização e imposição do livro didático: “*Na escola (para direção e pais) o importante é seguir o livro*” (DP26). E como veremos, no fragmento que segue, pelo monitoramento e controle das câmeras em sala de aula, sua performance é regulada e controlada.

Foi colocado câmeras na sala de aula, detalhe! Virada para o professor! E quando você menos espera o diretor tá lá! Chamando atenção de um aluno na tua aula! (Prof.ª B: DP27).

Dessa forma, os discursos pedagógicos, de ambas as instituições formativas, universidade/escola, desvelam tendência ao autoritário. Com contornos do paradigma dominante, e porque não dizer, com concepções de uma educação bancária. Essas experiencialidades *corporificadas* em sua performance, materializam rituais de escolarização e didatização. Visto pelo discurso sobre sua prática docente, baseados no teórico, na dissociação teoria e prática, na fixidez metodológica e apagamento dos saberes docentes.

Esses elementos levam-nos a refletir que a decepção real, “talvez”, não esteja na escolha pela profissão docente. “*Eu queria ser professora, mas agora vejo que não é isso que eu quero.*” (DP23). Mas no modelo do processo formativo, que não lhe deu suporte suficiente, para a arte de ensinar. E pelo sistema institucional com um discurso dominante, presente na cultura da escola, que se mostra reguladora da sua performance docente.

Pela análise discursiva, atravessando os sentidos das palavras, podemos perceber não somente as restrições físicas no ambiente escolar, mas as ideológicas. As quais servem como um *apartheid* entre teoria/prática, sujeito/objeto, diluindo o tempo/espço num mero conceito racional, cronológico e fragmentado.

Se por um lado temos esses sentidos de discurso, por outro, podemos trazer sua contradição, o conflito, lugar do possível para *encarnação* de outras performances.

Estou em busca de me tornar um profissional melhor e busco melhorar sempre, então esse curso me chamou atenção pelo fato de ensinar práticas para trabalhar com os alunos. (Prof.ª B: DP12).

O fato da busca, mostra sua curiosidade epistemológica, o conflito necessário, de enfrentamento e inquietude. Como também, no fragmento sobre no que se baseia sua prática docente, a mesma coloca: “*na maioria das vezes eu faço como eu acho melhor.*” (DP14). São vestígios no discurso de um sujeito que sinaliza para o movimento de sentidos, e de compreensão sobre ser-fazer docente e de empoderamento. Que caminha na direção de entender que ser professor vai além dos conceitos teóricos, podendo dar um salto para *performances próprias*.

Ainda, como veremos, desvelamos que as amarras do paradigma dominante, de uma educação bancária, podem ser desfeitas. A partir, e principalmente, pelo diálogo, interação e reversibilidade.

As aulas práticas foram muito interessantes, o desenvolvimento de materiais que podemos utilizar em sala, e passar a ensinar utilizando a prática, e não somente a teoria. (Prof.ª B: DP17).

Entendemos que sua concepção de conhecimento, mesmo ainda com sentidos ideológicos de um saber dominante, dá os primeiros passos para uma transição paradigmática, e *encarnação* de outros modos de ser e fazer. Seu olhar começa a deslumbrar possibilidades de sair de uma aula teórica, em face, paralelamente a realização de atividades mais práticas. Contudo, ainda vemos a dissociação inconsciente entre teoria/prática.

Distintamente, o professor C, no uso da palavra “*atividade*”, aliada ao termo “*conceitos*”, demonstra seu entendimento que o conhecimento escolar pode ter mais significado. Não se limitando a uma metalinguagem abstrata. Ou seja, uma *encarnação* de sentidos que não dissocia teoria/prática. Sinalizando para uma potencial compreensão sobre uma performance didática mais polissêmica.

As atividades foram importantes para demonstrar concretamente cada conceito para uso nas aulas; Pude conhecer como usar muitas delas durante meu processo de lecionar. (Prof. C: DP17).

E ainda, o mesmo coloca que o curso foi importante “*tanto para alunos, quanto para o professor preparar suas aulas*” (DP22). Assim, aponta tanto a necessidade de conhecimento para o aluno, quanto para si mesmo, como professor pesquisador, e ser inacabado.

Vemos uma concepção de conhecimento que ressoa para uma transição paradigmática, baseada na experiência. Contemplamos que sua curiosidade epistemológica dará propulsão para uma atuação mais performativa. Pois pelo seu discurso demonstra sua compreensão sobre as exigências que lhe são postas. E ainda, a abertura para outros sentidos, nos faz deslumbrar que o sujeito professor “assume sua responsabilidade e o seu papel social por meio de um desempenho que promova a pluralidade de significado” (CONTE, 2013, p. 94).

Gostei muito desse curso, pois me abriu nova visão e conceito sobre a geografia nos métodos de aprendizagem na prática. Com certeza houve mudanças na minha metodologia de trabalho me auxiliando a experimentar estas técnicas. (Prof.ª A: DP16).

Houve muitas mudanças no pensar/agir em sala de aula, pois foi possível com a troca de ideias e diálogos, repensar o que ensinar e como ensinar. Com novas ideias de como aliar a prática ao conteúdo, levando a buscar sempre novos recursos para uso sala em sala. (Prof. C: DP16).

Percebemos que ao trazer outros discursos, mais polissêmicos e interdisciplinares, podemos ressignificar sentidos. Uma ressignificação tanto da performance docente, como da performatividade educativa no ensino e na aprendizagem da Geografia. Vislumbramos que houve tanto uma movimentação de sentidos, para o possível, como uma *encarnação* de outros modos e formas de ensinar. E ainda, “uma releitura sobre o sentido e o significado do ensino da Geografia”, onde como vimos em nossas análises anteriores, os modelos pedagógicos vêm sendo limitados por “questões de natureza teórica, ou seja, da própria concepção de Geografia enquanto campo de conhecimento e de formação humana”. (THIESEN, 2011, p. 86-87).

Na análise do funcionamento discursivo, acreditamos que o discurso pedagógico proferido no Curso sobre Práticas em Geografia, tende ao lúdico. Pelos sentidos significados que fazem alusão a dialogicidade, reversibilidade, a polissemia de sentidos sobre o conhecimento. E, mesmo que em alguns momentos, de modo implícito no discurso, pelo não-dito, junção da teoria/prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos desvelar, o sujeito professor nas suas experiencialidades, no inevitável viver social, histórico e cultural está assujeitado aos mais diversos discursos ideológicos. Estes o interpelam, significam sentidos, e se materializarem em suas performances pelo *corpodiscursivo*. Ganhando corpo, voz, olhares, e ação, significando e se significando no espaço que ocupa e atua.

Pela performance discursiva docente podemos vislumbrar os diferentes discursos pedagógicos que permeiam os processos formativos. Tanto pelo modelo adotado pela instituição de EaD, como também, do próprio ambiente institucional escolar, onde o sujeito professor, no esquecimento de suas memórias, na inconsciência do discurso performado revela suas posições ideológicas, dando circularidade ao discurso significado.

Pudemos compreender como a prática docente, seja autoritária ou dialógica, não é totalmente independente, autônoma, alienada ao contexto vivido e experienciado. Isso, não quer dizer, que o sujeito professor seja incapaz de sua autonomia, e de total manipulação. Mesmo porque, os sentidos significados e corporificados, são passíveis de *encarnação*. Pelo espaço do possível, os sujeitos podem ser atravessados por outros discursos, movimentando, e sedimentando outros sentidos. Entretanto, sempre sendo discursos de outros.

Também deslumbramos que, o lugar nos significa, como nós também significamos o nosso lugar, assim, somos parte de um todo, e o todo é parte de nós. Para a Geografia que desejamos o lugar é mais que um espaço geográfico determinado por seus limites fronteiriços. Ele é imbuído de história, afetividade e identidade, e formativo. É nele que vivemos e performamos nossas experiencialidades, onde este nos projeta, e nele nos projetamos.

Nossos sujeitos professores representam seu lugar, e para nós, o lugar está representado neles. O ambiente social, histórico e cultural, são sentidos significados em suas performances discursivas. Reproduzindo o *drama social*, pelo próprio papel social que assumem e ocupam.

Seus corpos *etnográficos* e *ideológicos* revelam sentidos significados em suas memórias. Os *corpodiscursivos*, ou seja, pelas suas musculaturas e narrativas, podemos desvelar o lugar de origem, com seus valores e tradições, de um espaço geográfico icônico, com sua cultura singular. Como também, seus discursos revelam

o carinho por seus professores, justapondo sentidos de afeto e amizade, com a rigidez metódica, numa nítida aprovação de suas práticas, e valorização de suas competências.

No entanto, embora tenham experimentado atividades mais performativas, quando alunos, estas parecem estar apagadas em suas memórias, quando professores em suas práticas docentes. A performance como ato de comunicação, estético-expressivo, se mostra alheia ao ato educativo, pela ausência de discursos que colocassem a performance como metodologia. Não deslumbramos corpos em ação, com movimento e interação, entre sujeitos e objetos do conhecimento. Assim, a performance está como demonstração de corpos em exposição. Sendo ele próprio, um artefato. Para evidenciar e/ou medir, a compreensão de determinados conhecimentos, ou domínio de uma técnica, reproduzindo o discurso dominante.

Ao mesmo tempo em que o lugar significa, também é fator condicionante a produção de seus discursos em relação a localização espacial. As condições geográficas, praticamente são determinantes para a realização de suas formações pela modalidade à distância. Devido à ausência de cursos presenciais para a docência em Geografia. Como também, fatores socioeconômicos.

Os diferentes processos formativos experienciados, presenciais ou à distância, longa ou de curta duração, em sua maioria, tendem ao discurso pedagógico autoritário. Demonstrando um cenário paradoxal e dicotômico. Entre o discurso dominante, e a urgente necessidade de uma reconfiguração na dimensão educativa. Apesar de uma necessária transição paradigmática no campo educativo, observamos a vigência de uma forte reprodução dos modelos e discursos da ciência moderna. Coexistindo com a dinâmica dos fenômenos globalizatórios, e a invasão tecnológica e cultural.

O tempo performativo e espaço vivido dos sujeitos professores, demonstra uma (des)territorialização das certezas, com seus pontos de interrogação sobre o *que fazer* na arte de educar, e a exclamação da incompletude. Onde nesse cenário, desvelamos uma visível interdição pelo discurso pedagógico. Que regula, engessa, reduz e asfixia possibilidades de se performar a boniteza do ato educativo. Desconsiderando o tempo performativo dos sujeitos, e a própria dimensão de tempo/espaço, e sua intersubjetividade.

O processo formativo para a docência na Geografia, revela-se tendencioso ao discurso autoritário. Pela clara dicotomização entre teoria/prática, conhecimento

científico/senso comum, e sujeito/objeto. Como também, atentamos para a carência da dialogicidade entre sujeitos. No apagamento do próprio sujeito, dos seus saberes, por entendermos que os mesmos não participam do processo. Além, do modelo formativo se mostrar desatado do ato da pesquisa. Como também, no cumprimento das normativas burocráticas, se apresenta desvinculada das diferentes realidades e necessidades do ato educativo. Onde vemos uma formação pela modalidade a distância, com modelo baseado no paradigma tradicional, distante da importante propositiva de uma educação a distância. A qual deveria/deve estar atenta as exigências e necessárias reconfigurações para com o processo formativo que requer repensar sobre modos e formas de interação entre sujeitos e conhecimento.

De modo, que os sujeitos professores desvelam dificuldades e/ou fragilidades em fazer conexões, de modo que haja diálogo entre conhecimento científico e o escolar. Onde, o *corpodiscursivo* dos sujeitos professores, a partir dos sentidos significados pelo discurso dominante e acabam reproduzindo metodologias e técnicas, pouco polissêmicas e criativas. Desvelamos que há possivelmente um excesso de informação baseados em conceitos teóricos, mediados por seus artefatos tecnológicos. Não há profundidade e multiplicidade de sentidos que o conhecimento possa ter.

A crítica reflexiva nos leva a pensar que o modelo vivenciado na formação docente, está transvestida por uma formatação docente. Na reprodução de um ensino voltado basicamente para a teoria conceitual. Se valendo da transferência do conhecimento, por meio da metalinguagem abstrata, numa mediação imediatista por seus artefatos, sob a chancela de um conhecimento científico dual, e do dizer institucionalizado.

Onde o objeto de estudo nesse processo parafrástico, recebe tratamento de modo superficial, sem fazer conexões com o real mundo educativo. Como ainda, os conteúdos geográficos curriculares se mostram desconexos e desarticulados aos conteúdos pedagógicos e educacionais, e a própria realidade cultural da/de escola.

E na aparente neutralidade, observamos a circularidade desses discursos, pelas performances discursivas das instituições formativas, tendo sua reprodução na prática em sala de aula. A performatividade dos processos formativos, no ensino da Geografia, a qual deveria ser interdisciplinar e polissêmica, se apresenta nos moldes de uma *escolarização* bancária, e do paradigma moderno. A *corporificação* desses sentidos, materializados no *corpodiscursivo* dos sujeitos professores, subtraíram, de

certo modo, uma leitura polissêmica, e/ou instaurada de mundo. A circulação dos discursos parafrásticos, fechados, uníssonos, a partir do pensamento reducionista e racionalista obstaculizou a performatividade da prática educativa. Gerando sentimentos de incompletude no ser-fazer docente, como apagamento da autonomia. Como ainda, se tornou fator limite e limitante para os sujeitos professores, pensarem diferentes modos e formas em relação aos métodos de ensino-aprendizagem. Assim como, verem lugares e seus contextos, como espaços formativos.

Desvelamos um claro desconhecimento sobre as diferentes concepções de conhecimento, e da própria epistemologia da Geografia. Pelo clima de reprodução da metalinguagem científica no real ato educativo, se revelam as dificuldades e/ou fragilidades em articular o conhecimento científico ao escolar. Onde os sujeitos professores, passam a se interpelar e compreender, que ensinar não se dá num processo de transferência e aplicação de métodos.

Como também, desvelamos que o discurso pedagógico com tendência ao autoritário, e o dizer institucional, vias interdição do discurso, silenciaram ou limitaram performances mais críticas, dialógicas e criativas nos sujeitos professores.

Os diferentes processos formativos experienciados, parecem não dialogarem com as necessidades e expectativas dos sujeitos professores. Por não fazerem uma real articulação com o contexto vivido, e suas práticas docentes. O que nos leva a crítica reflexiva sobre a validade dos diferentes processos formativos em questão. E a ausência de cursos de curta duração na área geográfica. Validade esta, tanto em relação aos cursos propiciados pelo Estado, quanto pelo setor privado, e seus sujeitos. Ou seja, a crítica reflexiva, se estende tanto para as políticas de Estado, instituições privadas, e para aqueles que de algum modo organizam e ministram cursos, e sujeitos professores participantes. Mesmo porque, entendemos que todos temos responsabilidades em relação à interação, reversibilidade e clareza sobre o que está sendo posto como formação e conhecimento. Isto é claro, quando sendo uma formação dialógica. Do contrário, se torna inculcação, a partir da ideia do dizer institucionalizado, do “por que é”, ou ainda, “é preciso”. O qual só poderemos romper pela própria crítica, pelo enfrentamento e resistência, a essas formas de regulação ideológicas do poder dominante.

Contudo, sinalizamos de que o próprio desconhecimento sobre as concepções de conhecimento, e da epistemologia da Geografia, pode ter contribuído para um reducionismo na leitura interpretativa e crítica. Em relação a esses processos formativos por parte dos sujeitos professores.

Igualmente importante, gostaríamos de colocar um ponto de interrogação, sobre os diferentes processos formativos. Desvelamos que esses vêm trazendo pouco aprendizado, a partir de um reducionismo paradigmático dominante, amparado pela circularidade dos discursos pedagógicos que tendem ao autoritário. Sendo que, em alguns contextos a motivação formativa se restringe as horas de aperfeiçoamento. E ainda, de forma geral, estes não dialogam e/ou são insuficientes para com as realidades dos sujeitos professores.

Nesse contexto, observamos não somente a necessidade de uma Educação Performativa, mas o alcance de suas possibilidades. Pela sua polissemia e interdisciplinaridade, pudemos (re)pensar performances docentes, e a performatividade da Geografia. Como também, diminuir os tensionamentos entre teoria/prática, tempo/espço e sujeito/objeto.

Assim, nos interpelamos: Qual Geografia queremos *performadiscursar* na sala de aula?

A performatividade das práticas polinizadas no Curso sobre Práticas em Geografia mobilizou sentidos significados, dando espaço para o possível. E, de modo pontual, podemos dizer que houve uma encarnação de sentidos. Colocando em xeque, modos e formas processuais e atitudinais, baseados na escolarização e na didatização.

Sem pretensão de darmos respostas mágicas ou dogmáticas, mas no intuito de compartilhar experiências, queremos inspirar para possibilidades. Pelo curso, tivemos a oportunidade de performar outros discursos. O intento foi dar clareza sobre a prática metodológica, inspirando os sujeitos professores para o seu protagonismo. Na construção do saber, para o aprender a aprender, e realizar *performances* próprias.

Onde os corpos dos sujeitos professores, puderam interagir com diferentes objetos cognoscíveis, métodos e suas linguagens. E como desvelamos, estas são passíveis de serem utilizadas na prática docente, no ensino-aprendizagem na/da Geografia. Baseadas em uma práxis contínua sobre a performatividade da prática docente, como na intervenção reflexiva e dialógica sobre os rituais de *escolarização*.

Pela busca da participação dos sujeitos professores, e reconhecimento de seus saberes, podemos movimentar sentidos corporificados. E pela abertura do possível, ter novos olhares sobre a arte de educar. (Re)pensando os modos de fazer educação geográfica, pela efetiva aproximação entre a teoria/prática. Dessa forma, pela inserção da Educação Performativa no curso, mediante a análise dos discursos, esta formação se mostrou com tendência ao discurso lúdico.

Pois como analisamos, seus *corpodiscursivos* se mostravam presos aos rituais da *escolarização*, amparados por discursos autoritários. Pela AD desvelamos o dito, o não-dito, quem está dizendo, e da onde, descortinando as amarras da *escolarização* imediatista e da *didatização*.

Como pela Educação Performativa, na performatividade da práxis, pudemos ser reflexivos e críticos sobre a ação dos discursos dominantes que performam a educação, na “restauração de práticas e comportamentos”. Dados “por uma tradição rigidamente codificada”. Pensando a educação para além das suas demarcações de “saberes e conhecimentos específicos”, e seus espaços e tempos engessados (ICLE, 2013, p. 18). Vislumbrando e polinizando possibilidades de performar a arte de educar de modo menos ingênuo e regada de boniteza.

Dessa forma, o curso se edificou na busca por uma performatividade mais humanizada e sensível para com o sujeito professor, e sua prática docente. No desejo de aproximar a Educação Performativa da Geografia, ou ainda melhor, que a própria Geografia seja em si, um espaço/tempo performativo. Para uma educação geográfica que realmente faça sentido, signifique e se signifique. Na conturbação de suas formas de linguagens interdisciplinares e polissêmicas, que podemos (re)pensar e desconstruir performances engessadas. Na reformulação de uma metalinguagem que não se limite as definições conceituais abstratas, mas que inclua os fatos que a significam.

Como espaço do possível, nos momentos de permanente reflexão, (re)pensamos sobre a performatividade da prática docente, seus hábitos sedimentados e tidos como naturais na atuação da estética-expressiva. Como também, sobre o *corpo ideológico*, que performa constantemente sentidos significados pelos valores socioculturais e *ideológicos* experienciados. Que muitas vezes não refletimos. Na busca pela *encarnação*, polinizada por outros modos e formas de trabalhar a ciência geográfica, buscou invocar a habilidade natural que um corpo tem de aprender e apreender outras performances educativas. Tomando lugar

dos hábitos *corporificados* por uma *escolarização* e pelo dizer institucional. E assim, ressignificando suas performances docentes por outros sentidos mais dialógicos (PINEAU, 2013, p.42).

Desejamos destacar, que esta pesquisa não tem a pretensão e intenção de alcançar uma conclusão final. Aliás, pela sua própria natureza teórica/analítica abre espaço para outras análises e olhares sobre o discurso pedagógico. E assim, os sentidos podem sempre ser outros.

Mas, aspiramos trazer em seu bojo, reflexões críticas no desenlace das análises e seus resultados. Como dito por Gonçalves e Silva sobre formação docente, é preciso “encontrar forças para formar e para permitir-se ser formado”, sendo assim, “um ato de resistência”, pois vivenciamos novos tempos que “pedem outros formatos, outros materiais, outros modos de vivenciar os contextos educacionais”. (2019, p. 2;3).

Árida vida docente. Para (re)inventar-se no olho do furacão, talvez possa o professor acessar vestígios da sua memória, da origem do seu desejo de ser professor, o que também o leva aos primórdios de sua escolha pelo ofício. (GONÇALVES; SILVA, 2019, p.03).

E assim, refletir sobre a atual performatividade educacional, e o que se projeta para performar num futuro próximo. Não queremos colocar certezas e pontos finais. Mas a partir do discurso aqui performado, com suas interrogações, almejamos outras e novas performances discursivas. Que busquem pelo protagonismo crítico do sujeito professor no performar a boniteza do ato educativo.

REFERÊNCIAS

BORGES, Rita de Cássia Monteiro Barbugiani. Professor Reflexivo-Crítico como Mediador do Processo de Inter-Relação da Leitura - Escrita. P. 233-254. IN.: **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3.ed. Campinas - SP: UNICAMP, 2012.

CONTE, Elaine. Tempo e Performance no Trabalho Docente. **Revista Eletrônica Educação: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM**. V. 39, n. 3. p.541-552. Set/dez. 2014. Disponível em: <<http://twixar.me/sQb1>> Acesso em fev/2018.

_____. Aporias da Performance na Educação. **Revista Brasileira de Educação**. V. 18, n. 52. Jan/mar, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/06.pdf> Acesso em: nov/2017.

_____. Notas sobre Teoria e Práxis. **Revista Eletrônica Educação e Filosofia**. V.30,n. 60, p. 883-993. Jul/dez. 2016. Disponível em: <<http://twixar.me/vxb1>> Acesso em: nov/2017.

_____. Tempo e Performance. **Revista Educação**. V. 39,n.2, p. 146-156. Maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/06.pdf> Acesso em: nov/2017.

CONTE, Elaine; FIALHO, Bruno Passos. A Amizade nas Relações de Ensino e Aprendizagem. **Revista Eletrônica Perspectiva**. V. 34, N. 1. p. 205-239. Florianópolis, Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Jan/abr. 2016. Disponível em: <<http://twixar.me/HQb1>> Acesso em: fev/2018.

CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?. **Revista Eletrônica Realidade & Educação**. V. 40, N. 4. 2015. Disponível em: <<http://twixar.me/6Qb1>> Acesso em: nov/2018.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane L. H. Interlocução das Pesquisas em Tecnologias na Educação. **Revista Eletrônica Educação e Pesquisa**. Vol.44. p. 01-15. São Paulo, Mar/2018. Disponível em: <<http://twixar.me/Dxb1>> Acesso em: fev/2018.

CONTE, Elaine. PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: da Arte da Linguagem à Linguagem da Arte. p. 95-114. IN.: **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Marcelo Pereira (Org.). Santa Maria, RS: UFSM, 2013.

CONTE, Elaine; ROSA, Jaqueline Heloisa Silva da; FONTANA, Maristela Vigolo. Reflexões Sobre o Processo de Alfabetização Através da Mediação Lúdica: expressividade, criação, liberdade e aprendizagem social. **Revista Gestão Universitária**, 2016. Disponível em: <<http://twixar.me/mxb1>> Acesso em: fev/2018.

CUNHA, Maria Isabel. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. 1.ed. Araraquara-SP: JM, 1998.

_____. Conta-me Agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. Vol. 23 n. 1-2. Jan./Dez. 1997. São Paulo. SP. Disponível em: <<http://twixar.me/jxb1>> Acesso em: mar/2019.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância: da Legislação ao pedagógico**. 3.ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

FRANCO, Luiz Fernando. Racionalidade Técnica, Pesquisa Colaborativa e Desenvolvimento Profissional de Professores. p. 255-261. IN.: **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente educativa**. 55.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

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

FOUCAULT, Michel. **Viajar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. 42.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia**. p. 148-173. IN.: **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Org.). 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIROTTTO, Eduardo Donizete; MORMUL, Najla Mehanna. **Formação Docente e educação geográfica: entre a escola e a universidade**. Curitiba: CRV, 2016.

GONÇALVES, Jean Carlos; SILVA, Maria de Fátima Gomes da. (Re)Inventar-se professor no olho do furacão. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Editora Universidade La Salle, Canoas, v. 24, n. 1, 2019. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao> Acesso em jul/2019.

GONÇALVES, Michelle Bocchi. **Performance, Discurso e Educação: re(construindo) sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza**. Dissertação de Doutorado: UFPR, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47434> Acesso em: nov/2018.

GONÇALVES, Michelle Bocchi; GONÇALVES, Jean Carlos. Teatralidade e Performance na pesquisa em Educação: do corpo e da escrita em perspectiva discursiva. **Educar em Revista**. 2018, vol. 34, n. 67, pp. 139-155 Disponível em: <<http://twixar.me/Nxb1>> Acesso em: jul/2019.

ICLE, Gilberto de. Da Performance na Educação: Perspectivas para a Pesquisa e a Prática. p. 9-22. IN.: **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Marcelo Pereira (Org.). Santa Maria-RS: UFSM, 2013.

_____. Para apresentar a Performance à Educação. **Revista Educação e Realidade**. Mai/ago, 2010. Disponível em: <<http://twixar.me/K6b1>> Acesso em: jan/2018.

ICLE, Gilberto de; BONATTO, Mônica Torres. **Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers**. Cad. CEDES [online]. 2017, vol.37, n.101, pp.7-28. Disponível em: <<http://twixar.me/Cxb1>> Acesso em: dez/2018.

KASPER, K. Dos corpos sentados aos gestos em fuga: estatutos dos corpos em processos de formação. In: **Revista da Faculdade de Educação - UNEMAT**. V. IX. N. 15, 2011. Disponível em: <encurtador.com.br/bpFL3> Acesso em: mar/2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: **Revista Brasileira da Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: set/2018.

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994, p.35-86. Disponível em: <encurtador.com.br/eqtB8> Acesso em: set/2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? p. 63-93. IN.: **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o Papel dos Profissionais da Educação: algumas considerações. p. 186-214. IN.: **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de Formação de Professores a Distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas – SP: Autores Associados, 2015.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da Prática e Autonomia da Crítica na Formação de Professores/as. P. 128-147. IN.: **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NUNES, Camila Xavier. REGO, Nelson. As geografias do corpo e a educação (do) sensível no ensino da geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 86-107, jan. 2011.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4.ed. Campinas - SP: Pontes, 2012.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 12.ed. Campinas - SP: Pontes, 2015.

_____. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. 3.ed. São Paulo: Pontes, 2016.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: UNICAMP, 2009.

_____. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do Discurso**. 4.ed. Campinas – SP: Pontes, 1996.

_____. **O inteligível, o interpretável e o compreensível**. Leitura e Perspectivas Interdisciplinares. Regina Zilberman. Ezequiel T. da Silva. (Org.). 5.ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Discurso e leitura**. Coleção Passando a Limpo. 1.ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PEREIRA, Marcelo de A.; ICLE, G. Pedagogia performativa e seus não-lugares: reverberações da khôra a partir de Platão, Derrida e Agamben. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 121-137, Jan/fev. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n67/0104-4060-er-34-67-121.pdf> > Acesso em: dez/2018.

PEREIRA, Marcelo Andrade. **Pedagogia crítico-performativa**: tensionamentos entre o próprio e o comum no espaço-tempo escolar. Cad. CEDES. Vol.37, n.101, pp.29-44, 2017. Disponível em: <encurtador.com.br/hlvC3> Acesso em: dez/2018.

_____. Performance Docente: Sentidos e Implicações Pedagógicas. p. 23-36. IN.: **Performance e Educação**:(des)territorializações pedagógicas. PEREIRA, Marcelo (Org.). 2013. UFMS, Santa Maria, RS.

_____. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educ. rev. [online]**. 2012, vol.28, n.1, pp.289-312. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982012000100013&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: dez/2018.

PEREIRA, de A. Marcelo. ICLE, Gilberto. LULKIN, A. Sergio. Pedagogia da Performance: da presença, do humor e do riso na prática pedagógica. **Revista Eletrônica Contrapontos**, Vol. 12 - n. 3 - p. 335-340 / set-dez 2012. Disponível em:<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/3936/2384> Acesso em: nov/2017.

_____. Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa. **Revista Educação e Realidade**. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11084> Acesso em: nov/2017.

PEY, Maria Oly. **A Escola e o Discurso Pedagógico**. São Paulo, SP: Cortez, 1988.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia Crítico-Performativa: Encarnando a Política da Educação Libertadora. P. 37-58. IN.: **Performance e educação**: (des)territorializações pedagógicas. PEREIRA, Marcelo (Org.). 2013. UFMS, Santa Maria, RS.

_____. Nos cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Revista Eletrônica Educação e Realidade** da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, v.35, n.2. Mai/ago, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. P. 20-62. IN.: **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Marta. LIBLIK, Ana Maria P. (Org.) **Educação Integral e Integrada: subsídios para a formação de professores**. UFPR – Setor de Educação, 2015.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Convergências e Tensões na Formação de Professores de Geografia: A Formação Inicial do Professor – Debates. **Revista Eletrônica Olhar de professor**. Ponta Grossa, Paraná. 2010. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor> Acesso em set/2018.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. PAGANELLI, Tomoko Iyda. CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3.ed. Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2009.

REGO, Nelson. (Org.) Rego, Nelson. MOLL, Jaqueline. AIGNER. [et al.]. **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. 1.ed. Santa Maria – RS: UFRGS, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências Investigativas na Formação de Professores. p. 94-102. IN.: **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Boaventura Souza. **Um Discurso sobre Ciências**. Edições Afrontamento. Coleção: Histórias e Ideias. 14.ed. São Paulo: Porto, 2003.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4.ed. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

THIESEN, Juarez da Silva. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. **Revista Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n.1, Jan/abr. 2011. Disponível em: <encurtador.com.br/gCOZ9> Acesso em: set/2018.

_____. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Vol.13 n.39. Rio de Janeiro Set/dec. 2008. Disponível em: <encurtador.com.br/inEQ0> Acesso em: set/2018.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa P. Ferreira e Suely Fenerich. 2.ed. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

APÊNDICE 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título da Pesquisa: Efeitos de Sentidos sobre Identidade Performática Presentes no Discurso de Alunos em Formação na Licenciatura de Geografia pela EaD

Pesquisador: Cláudia Buch

Orientadora: Michelle Bocchi Gonçalves

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu _____ declaro que fui esclarecido (a) e estou de acordo em participar das atividades propostas pela Professora Claudia Buch, no Curso de Formação sobre Práticas em Geografia, durante o período de setembro a dezembro de 2018, de forma presencial, (30 horas) na Instituição UNINTER, Polo de Rio Negro, Paraná, e com atividades extraclases (10 horas).

Declaro que recebi uma cópia deste termo e foi dada a oportunidade de ler e esclarecer dúvidas, com possibilidade de em qualquer momento voltar a pedir esclarecimentos, com a pesquisadora¹¹ na própria instituição, às quintas-feiras, das 19h às 21h, ou se necessário com a orientadora dessa dissertação, Professora Dra. Michelle B. Gonçalves¹². Para contribuir com o avanço do conhecimento na área das ciências humanas e formação docente, declaro ceder a esta pesquisa plena propriedade e os direitos autorais dos materiais prestados durante as sessões de pesquisa, ficando a pesquisadora autorizada a utilizar, divulgar e publicar os dados para fins científicos e educacionais.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei com sua participação.

Rio Negro _____ de _____ de _____.

[Assinatura do Responsável]

[Assinatura do Pesquisador Responsável]

¹¹ Professora Mestranda Claudia Buch: claudynhabuch@gmail.com

¹² Professora Dra. Michelle Bocchi Gonçalves: michellebocchi@gmail.com

APÊNDICE 02 – QUESTIONÁRIO PERFIL DA TURMA

Tema da Pesquisa: Discursos Pedagógicos

Pesquisador: Cláudia Buch

Orientadora: Michelle Bocchi Gonçalves

PERFIL DOS PESQUISADOS

Peço gentilmente que responda as questões abaixo:

01. Nome: _____

02. Idade: _____ () Feminino () Masculino

03. Ano de formação: _____

04. Tempo trabalhando na educação: _____

05. Disciplina e escola que atua (nome da escola/ zona rural ou urbana):

06. () Efetivo () Temporário

07. Média de distância da sua casa ao estabelecimento onde ocorre o curso: _____

08. Média de tempo entre sua casa e estabelecimento onde ocorre o curso: _____

09. Como ficou sabendo do curso sobre práticas em geografia:

10. O que motivou a fazer este curso:

11. Com qual frequência realiza cursos de curta duração na sua área? Motivo:

APÊNDICE 03 – QUESTIONÁRIO INICIAL

Título da Pesquisa: Efeitos de Sentidos sobre Identidade Performática Presentes no Discurso de Alunos em Formação na Licenciatura de Geografia pela EaD

Pesquisador: Cláudia Buch

Orientadora: Michelle Bocchi Gonçalves

Questionário Inicial

Este questionário faz parte de pesquisa stricto sensu. Sua utilização, divulgação e publicação dos dados são para fins científicos e educacionais. Para tanto peço por gentileza responder questões abaixo que serão utilizadas como material analítico. Não é necessária identificação. Grata.

a. Faixa etária:

18 a 24

25 a 30

31 a 40

41 a 50

51 ou mais

Concluído

e. Atuação em sala na disciplina de geografia:

Sim. Quanto tempo: _____

Não.

Outra profissão: _____

b. Sexo

Feminino

Masculino

Outro

f. Pretende trabalhar com a disciplina de geografia?

Sim

Não

Outra profissão/qual: _____

c. Graduação em Geografia

Em andamento (fase/período)

Concluído (ano) _____

Outro _____

d. Pós-Graduação

Não possui

Em andamento

01. O que te levou a fazer licenciatura pela EaD? Comente:

Profª. A: DP1: *Eu resolvi fazer-la pela vontade de ser professora que partiu de mim com a idade de 35 anos. O qual estava adormecido até então.*

Profª. B: DP1: *As formas de pagamento e o fato de não precisar ir todos os dias.*

Prof. C: DP1: *Tempo para estudo, preços acessíveis.*

02. Por que você escolheu fazer licenciatura em Geografia? Comente:

Profª. A: DP2: *Porque acho uma disciplina muito interessante gosto muito do meio ambiente do mundo de falar sobre todos os assuntos relacionados a geografia.*

Profª. B: DP2: *Sempre gostei dessa disciplina, mas agora atuando em sala de aula, percebi que não é isso que eu quero. (Objetivo ser agrimensora)*

Prof. C: DP2: *Por ser uma das disciplinas que mais gostava e tinha compatibilidade por se tratar tanto das questões humanas como naturais*

03. Quais são suas lembranças, quanto ao tom de voz, gestos e expressões de seus professores na educação básica que mais lhe são presentes em sua memória? Comente:

Profª. A: DP3: *tenho muitas lembranças, sendo que na disciplina de geografia foi então uma área em que mais gostava da professora de geografia. pois ela sabia se expressar muito, seu tom de voz fazia com que focasse-mos na aula, e era muito proveitosa. Ela era rígida, engraçada, muito correta e querida. Sabia chamar atenção quando necessário*

Profª. B: DP3: *Recordo-me de sempre serem “pulso firme” porém sempre dinâmicos, na maioria das vezes sempre com boa gesticulação.*

Prof. C: DP3: *Aliava o conteúdo com a prática, de forma dinâmica, sempre mantendo a turma intertida no assunto, com tom de voz que mantia a disciplina na sala de aula.*

04. Você poderia descrever algum momento em que foi desenvolvida na disciplina de geografia na educação básica, atividades que de alguma forma envolveu o seu corpo pelo sistema sensorial (tato, audição, paladar, visão e olfato), a reflexão e a imaginação? Comente:

Profª. A: DP4: *Então: Me lembro vagamente que fazíamos, dança, mexia-mos na terra plantar uma árvore por ex: Filmes de aprendizagem na geografia meditação sobre algo relacionado, música.*

Profª. B: DP4: *Sim, pois tive aulas em que o professor usou alunos como planetas do sistema solar, entre outras atividades*

Prof. C: DP4: *No ensino fundamental quando aprendemos sobre pontos cardeais.*

05. Você faz ou faria atividades na disciplina de geografia que envolve o corpo, os sentidos (tato, audição, paladar, visão e olfato), a imaginação e a reflexão? Comente:

Profª. A: DP5: *Sim. Faria com certeza. Acho que seria bem interessante para os alunos usarem todos os seus sentidos para melhor aprendizagem.*

Profª. B: DP5: *Sim, mas como estou atuando com ensino médio não vejo como introduzir estas atividades dentro de sala.*

Prof. C: DP5: *Sim; Atividades sobre o sentido, orientando-se somente pelo tato e pelo que os colegas guiam, visando a boa imaginação*

06. Você tem por hábito ou é estimulado de alguma forma a refletir sobre o agir docente, sua postura estética, sobre a performance docente? Comente:

Profª. A: DP6: *Sim. Sempre estou me corrigindo e policiando sobre o meu agir docente. Pois nós somos humanos e erramos e falhamos como todos. E é sempre bom manter uma postura de maneira a manter o respeito a organização*

Profª. B: DP6: *Sim. Sempre me questiono como era a minha postura quando comecei e o quando ela vem melhorando a cada dia.*

Prof. B: DP6: *Sim. Observando com o decorrer das aulas, como esta o comportamento e a assimilação pelos alunos, visando buscar sempre melhorar.*

07. Qual (s) método, prática ou postura adotado por seus professores que você provavelmente usaria e quais não usaria em suas aulas? Comente:

Profª. A: DP7: *Meus professores em Geografia -> uma matéria que sempre gostei, usavam mapas, desenhos de mapas. Eram bem rígidos e ao mesmo tempo queridos. Eu usaria e uso esses métodos quando posso. porém não tão rígida.*

Profª. B: DP7: *Sempre gostei da postura dos meus professores, a maneira de explicar os conteúdos e a postura ética dentro de sala, e a amizade estabelecida com os alunos.*

Prof. C: DP7: *Usaria aulas contextualizando e dinâmicas com uso de fatos do cotidiano utilizando ferramentas de tecnologias.*

08. Resumidamente, como você se imagina como professor (a) em sala aula? (Sua prática seria mais teórica, prática, dialogada, tecnológica, etc.)

Profª. A: DP8: *Já faço essa prática, bem dialogada ainda, teórica. e as vezes tecnológica*

Profª. B: DP8: *Tento ao máximo utilizar a tecnologia durante as aulas, seja em apresentação de trabalho ou até mesmo em uma aula em slide, e também utilizo muito o dialogo com os alunos.*

Prof. C: DP8: *Eu usava e uso aulas de teoria aliada com a prática, incluindo tecnologias e assuntos que os alunos trazem de casa*

09. Quais são suas maiores expectativas, dúvidas ou medos em relação a profissão docente?

Profª. A: DP9: *O medo de não estar cooperando para a aprendizagem de maneira correta. De falhar como professora. Não conseguir transmitir a aprendizagem o conteúdo de forma a se entender para os alunos.*

Profª. B: DP9: *A visão que eu tinha em sala de aula era bem diferente da realidade que eu tenho agora, as condições precarias da escola, e a visão que os professores mais velhos tem a respeito de nós.*

Prof. C: DP9: *Expectativa é que tenhamos bons alunos e escolas de qualidade, porém na realidade encontramos grandes dificuldades pois as escolas tratam mais somente o teórico por não possuírem infraestrutura necessária.*

10. No seu ponto de vista o que é mais importante para ser professor e “dar uma boa aula”? Comente:

Profª. A: DP10: *Para mim ser um bom professor é principalmente ser humano. e paciente apesar que é difícil. Dar uma boa aula é sentir o interagir de todos de forma que se desenvolva, e haja aprendizagem*

Profª. B: DP10: *Sem dúvida ter um bom planejamento, se organizar e fazer aulas ludicas sempre ajuda, o diálogo com os alunos.*

Prof. C: DP10: *Conversa com os alunos, trazer novas ideias para aulas mais contextualizadas e que envolvam o cotidiano.*

11. Quanto a sua formação docente, como você definiria a metodologia adotada, mais teórica, prática, dialogada? Comente pontos positivos e negativos e se possível de sugestões:

Profª. A: DP11: *A minha ainda é mais diálogada, porém quero mais prática. Positivos -> acho que ser professor demanda muito diálogo. Negativos é que as vezes nos envolvemos demais nos problemas dos alunos e a dúvida se estamos certos ou errados.*

Profª. B: DP11: *Na minha formação a metodologia utilizada era basicamente só teoria, tínhamos uma tele aula e logo após debatemos a respeito dessa aula.*

Prof. C: DP11: *Metodologia mais teórica, com pontos de diálogos, que tiveram algumas aulas de saída de campo para desenvolver a prática*

12. O que te levou a fazer este curso de formação sobre práticas em geografia?

Profª. A: DP12: *Realmente -> É preciso aprender na prática e sobre práticas em geografia. Coisa que não aprendemos na faculdade*

Profª. B: DP12: *Estou em busca de me tornar um profissional melhor e busco melhorar sempre, então esse curso me chamou atenção pelo fato de ensinar práticas para trabalhar com os aluno.*

Prof. C: DP12: *Buscar um maior conhecimento sobre atividades práticas para uso em sala de aula*

13. Quais são suas expectativas quanto ao curso de formação que estamos iniciando e quais seriam suas sugestões?

Profª. A: DP13: *Expectativas -> De poder desenvolver trabalhos de geografia com os alunos. Trabalhos diferenciados Sugestões= compreensão e interação de todos.*

Profª. B: DP13: *Espero que o curso seja proveitoso e passe para nós métodos que possamos utilizar em sala.*

Prof. C: DP13: *Minhas expectativas são as melhores, pois estaremos apreendendo sobre as mais variadas atividades que possam se usar em sala com as mais diversas turmas e alunos.*

APÊNDICE 04 – QUESTIONÁRIO RELATO FINAL

Tema da Pesquisa: Discursos Pedagógicos

Pesquisador: Cláudia Buch

Orientadora: Michelle Bocchi Gonçalves

RELATO FINAL

Após um tempo de vivências durante o curso realizado referente a práticas de geografia gostaria que você dedicasse um tempo a escrever um pequeno relato a partir das quatro perguntas norteadoras abaixo:

01. Com relação a sua prática pedagógica, você poderia relatar se seu modo de trabalho está baseado nas suas experiências quando aluno (a), se está associado a sua formação docente, ou ainda é associado com o contexto escolar que atua ou outros motivos?

Profª. A: DP14: *Na prática pedagógica eu como professora utilizo e me baseio em experiências como aluna, em minha formação docente e também no contexto escolar, também o método tradicional, uso o livro didático, as tecnologias, computador, internet e alguns trabalhos manuais.*

Profª. B: DP14: *Basicamente eu utilizo alguns métodos que meus professores utilizavam, também procuro utilizar alguns conhecimentos adquiridos na faculdade e na maioria das vezes eu faço como eu acho melhor.*

Prof. C: DP14: *Minha prática pedagógica está voltada tanto para o tempo em que eu era estudante em que meus professores usavam o livro e também passavam no quadro; Uso também muito a questão do cotidiano dos alunos, aulas práticas e com uso de trabalhos em grupo com os alunos; Utilizo também conceitos apreendidos na formação docente, como discussões, novas tecnologias, etc.*

02. Se possível, descreva como é o local onde atua como docente, como é sua relação com os estudantes e a equipe pedagógica e a família dos estudantes:

Profª. A: DP15: *O local onde atuo como professora se tornou minha segunda casa, me sinto a vontade, os estudantes são bem receptivos pois eu sou também dessa maneira sempre acolho, porém tenho um certo cuidado e limite até onde posso ir na intimidade. Quanto a família, não tenho contato direto com todas as famílias.*

Profª. B: DP15: *A escola onde eu trabalho e muito boa tem uma infraestrutura adequada. Minha relação com os alunos é ótima, nunca tive problema, e a equipe pedagógica e bem acolhedora tanto com os alunos como com os pais, e resolvemos problemas com diálogo.*

Prof. C: DP15: *A escola em que atuo carece de muitos materiais, muitas vezes tem de se trazer materiais de casa ou adequar as atividades para a realidade dos alunos; Utilizo muito o livro didático e também vídeos sobre os conteúdos abordados. A relação com os alunos é como professor/aluno pois ao mesmo tempo que ensino aprendo com eles, com uma postura de amigo, porém não intimo pois, não posso somente dar atenção a alguns alunos e ignorar os demais, então tento ser amigo e atencioso no limite profissional. Com a equipe pedagógica troco muitas ideias e sugestões. Com os pais raramente tenho contato, pois muitos deles não comparecem na escola.*

03. Após a realização do curso de formação, poderia destacar quais reflexões emergiram sobre sua formação e sua prática pedagógica enquanto docente de geografia? Houve mudanças na sua metodologia de trabalho, no seu olhar e no seu fazer docente?

Profª. A: DP16: *Gostei muito desse curso, pois me abriu nova visão e conceito sobre a geografia nos métodos de aprendizagem na prática. Com certeza houve mudanças na minha metodologia de trabalho me auxiliando a experimentar estas técnicas.*

Profª. B: DP16: *O curso foi ótimo, para quem pretende atuar na área é de muita importância aprender a ensinar na prática, e esquecer um pouco a teoria.*

Prof. C: DP16: *Houve muitas mudanças no pensar/agir em sala de aula, pois foi possível com a troca de ideias e diálogos, repensar o que ensinar e como ensinar. Com novas ideias de como aliar a prática ao conteúdo, levando a buscar sempre novos recursos para uso sala em sala.*

04. Durante o curso realizamos várias atividades, escreva suas impressões sobre cada uma delas:

a) Atividades práticas:

Profª. A: DP17: *Gostei muito, é uma ferramenta de muita importância principalmente usada para alunos inclusos onde trabalhos manuais possibilitam o aprendizado.*

Profª. B: DP17: *As aulas práticas foram muito interessantes, o desenvolvimento de materiais que podemos utilizar em sala, e passar a ensinar utilizando a prática, e não somente a teoria.*

Prof. C: DP17: *As atividades foram importantes para demonstrar concretamente cada conceito para uso nas aulas; Pude conhecer como usar muitas delas durante meu processo de lecionar.*

b) Atividades inclusivas:

Profª. A: DP18: *Gostei muito da visita de duas colegas, onde foi exposto a língua de sinais. E as dificuldades que o aluno surdo encontra em sala de aula e em sua vida cotidiana. Me ensinou a compreender esse mundo.*

Profª. B: DP18: *As atividades inclusivas realizadas no curso, me mostrou que não importa a deficiência do aluno, nós como professores temos que achar uma maneira de se comunicar com ele, e transmitir nossos conhecimentos.*

Prof. C: DP18: *Importantes para uso em sala com alunos inclusos. Durante esta aula me surpreendi muito pois realmente não sei o que iria fazer com aluno surdo em sala, pois careço muito de formação e sei que devo ir atrás*

c) Aula de campo:

Profª. A: DP19: *No moinho catarinense foi uma visita de campo muito boa. (em uma empresa) Aprendemos a parte técnica, tivemos o contato direto com os produtos, fizemos perguntas.*

Profª. B: DP19: *A aula de campo foi muito boa, vimos como se dá toda a parte técnica de logística e de administração de uma empresa, tivemos contato com um dos diretores da empresa onde podemos tirar nossas dúvidas sobre seu funcionamento.*

Prof. C: DP19: *Foi a mais esperada, pois sempre é uma emoção estar pondo em prática o que a gente vê em livros. Foi muito importante pois durante está aula aprendi o que posso usar em sala de aula.*

d) Experimentações performáticas:

Profª. A: DP20: *Houve interação de todos nós alunos do curso, participação muito bem aproveitada.*

Profª. B: DP20: *As Experimentações performáticas realizadas durante o curso são bem interessantes, pois podemos desenvolver dentro da sala de aula, com os alunos, principalmente quando estão muito agitados ou com falta de interesse na aula.*

Prof. C: DP20S3: *Importantes para “quebrar o gelo”, mas de uma forma que, ao mesmo tempo que divertimos estamos socializando e aprendendo. Muitas dessas atividades devem ser usadas em sala, para que os alunos interajam mais entre si.*

e) Espaços discursivos (diálogo/reflexão):

Profª. A: DP21: *Tivemos muitos momentos de diálogo, onde conversamos muito sobre o trabalho e assuntos, temas abordados durante o curso.*

Profª. B: DP21: *O diálogo tras para nós conhecimento e troca de idéias onde nossos colegas compartilharam experiências adquiridas ao longo da vida, e essas experiências algumas vezes aconteceu comigo.*

Prof. C: DP21: *Importante para a troca de ideias e informações, onde cada aluno e professora puderam expor suas dificuldades, suas experiências, onde cada um de nós podemos usar como um apoio para nosso uso em sala e no dia a dia.*

f) Atividades de pesquisa sobre recursos e sites:

Profª. A: DP22: *Muito útil, concerteza irei utilizar os sites e recursos com meus alunos.*

Profª. B: DP22: *No mundo de hoje onde os jovens estão cada vez mais ligados a internet, o uso de recursos tecnológicos é fundamental, e os sites com vídeos e conteúdos nós podemos utilizar em sala, onde os alunos irão compreender com mais facilidade os conteúdos abordados.*

Prof. C: DP22: *Através desta atividade conheci muitos recursos e sites importantes para deixar as aulas mais práticas e com mais dinâmicas, tanto para alunos, quanto para o professor preparar suas aulas*

Quadro dos enunciados mais destacados no relato final sobre aspectos positivos e negativos referentes as modalidades formativas presenciais e a distância, em cursos de graduação e de curta duração.

Modalidades de formação	Aspectos positivos	Aspectos negativos
EaD	Mensalidades em conta Facilidade para se deslocar (menos vezes ao mês) Facilidades nas mensalidades Menos deslocamentos Quantidade de cursos ofertados	Não se tem um aprendizado na prática Conteúdos voltados basicamente na teoria (pouca prática) Falta de materiais de apoio Carece de aulas de campo Superficial, vídeo aulas muitos não fazem referência ao livro
Presencial	Oferece mais teoria, com a presença do professor Mais materiais e mais práticas Acompanhamento com professores	Precisa se dedicar mais tempo, horário para estudo, (cansativo) Deslocar todo dia até a instituição Mensalidades altas
Curso curta duração pelo Estado	Ofertados pela SED SC, formação continuada (único ofertado)	Oferece um pouco de aprendizado Cursos cansativos e com pouca prática Muitas vezes são monótonas e repetitivas Sem prática para uso em sala de aula
Curso curta duração online	Serve para contar pontos ou horas para a disciplina complementação É um meio mais prático de se obter certificados e carga horária de cursos Facilidade de estudo Valores acessíveis	Se aprende pouco Não se tira muito conhecimento desses cursos Muitas vezes falta materiais concretos Muita leitura e pouca informação para uso em sala de aula
Curso curta duração	Aprende-se na prática Só realizei um, e esse foi excelente, onde ele era	Não vejo ponto negativo Deslocamento

presencial	voltado na prática do ensino de geografia em sala de aula Contato com materiais que podemos utilizar em sala Oportunidade de conhecimento Troca de ideias e práticas/Socialização	Faltam muitos cursos na área de geografia
------------	--	---

APÊNDICE 05 – DISCURSOS ORAIS NOS ESPAÇOS DISCURSIVOS

Professora A - Discursos Pedagógicos

Profª. A: DP23: *Eu me preocupo se as vezes estou ensinando do jeito certo, se meus alunos estão aprendendo.*

Profª. A: DP24: *Tem temas que eu não sei como fazer de maneira prática, mas eu uso slides e discussões com os alunos.*

Profª. A: DP25: *Eu não consigo ser durona com meus alunos, e isso acho que falta em mim, ser mais firme.*

Profª. A: DP26: *Eu sigo o livro. Mas tem conteúdo do livro que as vezes não sei como trabalhar.*

Profª. A: DP27: *O curso me trouxe novas possibilidades de conhecimento os quais não tive no ensino EaD.*

Professora B - Discursos Pedagógicos

Profª. B: DP23: *Eu queria ser professora, mas agora vejo que não é isso que eu quero.*

Profª. B: DP24: *Na faculdade era basicamente teoria, as vezes tinha discussões.*

Profª. B: DP25: *no estágio a gente fica perdido.*

Profª. B: DP26: *Na escola (para direção e pais) o importante é seguir o livro.*

Profª. B: DP27: *Foi colocado câmeras na sala de aula, detalhe! Virada para o professor! E quando você menos espera o diretor tá lá! Chamando atenção de um aluno na tua aula!*

Profª. B: DP28: *Na educação a distância a gente não aprende essas coisas de como trabalhar na prática! É só teoria! Até tentaram fazer aula de campo uma vez, mas nunca dava certo de ir.*

Profª. B: DP29: *Na escola a primeira vez eles só disseram, vai! E você que se vire, ninguém orienta a gente.*

Profª. B: DP30: *Os professores mais antigos ficam só olhando, tipo como dissessem: o que você está fazendo aqui? Mas você sabe dar aula? Ninguém realmente vem e conversa com a gente.*

Professor C - Discursos Pedagógicos

Prof. C: DP23: *Às vezes a gente não sabe como trabalhar alguns conteúdos do livro, na minha formação não tinha aulas sobre prática em sala de aula.*

Prof. C: DP24: *Bom, a EaD, a parte teórica é bem explicada, mas poderia melhorar para se trabalhar em sala de aula.*

Prof. C: DP25: *Eu até já fiz algumas dinâmicas em sala, mas nem sempre dá fazer e eu não sei como.*

Prof. C: DP26: *O livro é muito importante.*

Prof. C: DP27: *Eu procuro trabalhar o contexto do aluno.*

APÊNDICE 06 – LISTA ENDEREÇOS ELETRÔNICOS DO CURSO

001. Site do IBGE para pesquisa <https://cidades.ibge.gov.br/>
002. Música/vídeo para trabalhar a desigualdade e segregação no espaço urbano música Castelo de Madeira do grupo A Família <https://www.youtube.com/watch?v=2K-akCDRd4g>
003. Vídeo sobre temporalidade/espaço Um lugar Comum <https://www.youtube.com/watch?v=r4YNJkOKmfk>
004. Vídeo transformação das paisagens <https://www.youtube.com/watch?v=M3HDz4-665c>
005. Vídeo Mafra e Rio Negro natureza e história <https://www.youtube.com/watch?v=y1agF3lG424>
006. Vídeo Mafra e Rio Negro Antes e Depois https://www.youtube.com/watch?v=P8pbFF_RNJU
007. Vídeo Guerra do Contestado: <https://www.youtube.com/watch?v=o5qOs55Ua4Q&t=5s>
008. Vídeo Guerra do Contestado <https://www.youtube.com/watch?v=4082LGP3A8Y>
009. Vídeo Documentário Olhar Contestado: <https://www.youtube.com/watch?v=tyaXg-dDHqk>
010. Vídeo/música Nas Asas do Juriti do Grupo Galha Azul (Paraná) <https://www.youtube.com/watch?v=-pb7qVfpV-0&feature=youtu.be>
011. Música rap Role Pelo País (estados) <https://www.youtube.com/watch?v=JnHhQcRJsOI>
012. Vídeo/música Meu Reino Encantado (êxodo rural) https://www.youtube.com/watch?v=Z90bHH_k35E
013. Vídeo Quem Manda na Cidade <https://www.youtube.com/watch?v=NXWJxuzTNG4>
014. Vídeo Entre Condomínios e Favelas (telecurso) <https://www.youtube.com/watch?v=8v6kJON74IU>
015. Vídeo Cidade crescimento e problemas 1
<https://www.youtube.com/watch?v=bzZ4m7Uke8c>
016. Vídeo Estatuto da Cidade: <https://www.youtube.com/watch?v=z1QOgflmG-M> e
<https://www.youtube.com/watch?v=D40j5D87EjE>
017. Vídeo/música Ora Bolas (dimensões espaciais) <https://www.youtube.com/watch?v=kqXDlx4myXs>
018. Vídeo Paisagens espaço e lugar <https://www.youtube.com/watch?v=JMZsTpL0CkM>
019. Vídeo Paisagens telecurso <https://www.youtube.com/watch?v=FCRrU3o3EwK>
020. Vídeo/música Balança Brasil <https://www.youtube.com/watch?v=jWkMyI-t9yE>
021. Vídeo Sete Quedas usina de Itaipu
<https://www.youtube.com/watch?v=cpFPrFR6Xg&feature=youtu.be>
022. Jogos geográficos <http://www.geografia7.com/jogos-geograacuteficos.html>
023. Jogos e materiais diversos do IBGE Educa <https://educa.ibge.gov.br/criancas/mapas-5.html>
024. Música/vídeo Te Amo Meu Paraná <https://www.youtube.com/watch?v=cgxsk32zg5o>
025. Música/vídeo Paraná Querido https://www.youtube.com/watch?v=Vgy_huoO3EE
026. Site sobre Cultura Paranaense <http://culturaparanaense.blogspot.com/2009/05/formacao-do-estado-do-parana.html>
027. Vídeo As muitas faces do Paraná <https://www.youtube.com/watch?v=37v0u-nJZuE>
028. Vídeo Energia Viva Paraná <https://www.youtube.com/watch?v=8zChb2tJ3sQ>
029. Vídeo Paraná Prazer em Conhecer https://www.youtube.com/watch?v=07jJ_RHemlY
030. Jogos sobre orientação e localização <http://www.sogeografia.com.br/Jogos/rosaventos.html>

031. Jogo da memória <https://www.smartkids.com.br/jogos-educativos/jogo-damemoria-pontos-cardeais>
032. Jogo Rosa-dos-Ventos, Escalas, Círculos da Terra, das Coordenadas <http://www.geografia7.com/jogos-geograacuteficos.html>
033. Jogo sobre pontos cardeais <http://www.escolagames.com.br/jogos/casaMagica/?deviceType=computer>
034. Vídeo Movimentos terrestres, lua e estações <https://www.youtube.com/watch?v=Qejc-mAObgw>
035. Vídeo Nós pousamos na lua? : <https://www.youtube.com/watch?v=AyYiQMkMY3o>
036. Jogo sobre sistema solar <http://www.escolagames.com.br/jogos/sistemaSolar/> ; <http://www.cambito.com.br/games/solar.htm> ; <https://online.seterra.com/pt/vgp/3123> ; https://www.discoverykidsplay.com.br/jogos/mission_from_floog_por
037. Vídeo sobre orientação e localização <https://www.youtube.com/watch?v=4naXR6xouXU>
038. Jogo sobre meridianos e paralelos <https://www.purposegames.com/game/meridianos-e-paralelos-game>
039. Jogo sobre círculos e polos: <http://www.geografia7.com/jogo-dos-ciacuterculos-epoacutelos.html>
040. Jogo sobre batalha naval <http://www.clickjogos.com.br/Jogos-online/Acao-eAventura/Batalha-Naval/>
041. Exercícios sobre localização e orientação https://novamente_geografando.blogs.sapo.pt/exercicios-322701
042. Filme Brasil Animado Trailer (regiões brasileiras) <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-199310/trailer-19553242/>
043. Filme Sábado Trailer (ocupação espaços urbanos) <https://www.youtube.com/watch?v=TkHMrSgTcu0>
044. Filme Jean Charles Trailer (migração) <http://www.adorocinema.com/filmes/filme173871/trailer-19538471/>
045. Filme Era da Estupidez (meio ambiente) <https://www.youtube.com/watch?v=VoboNQgCsGY>
046. Filme Saneamento Básico trailer (meio ambiente/gestão pública) <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-186193/trailer-19364059/>
047. Vídeo Cartografia <https://www.youtube.com/watch?v=sktj9x-vxA8>
048. Vídeo Escalas <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/escala-grafica-aprenda-ainterpretar-mapas.htm>
049. Vídeo Elementos de um mapa <https://www.youtube.com/watch?v=56WKwh5P2ss>
050. Texto Elementos de um mapa <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/elementos-ummapa.htm>
051. Site de mapas históricos <http://www.guiageo-mapas.com/cartografia.htm>
052. Filme Correio, Cidade dos Homens (cartografia) <https://www.youtube.com/watch?v=1gdEI3Zp8cs>
053. Vídeo Origem da Bússola <https://www.youtube.com/watch?v=se6vBjgsRuw>
054. Vídeo Uso da bússola <https://www.youtube.com/watch?v=3sxj4exNEbw>
055. Wikimapia <http://wikimapia.org/#lang=pt&lat=-22.507879&lon=->
056. Aplicativo Bússola Compass, funções como coordenadas geográficas e altitude entre outras.
057. Aplicativo GPS altitude e minha elevação
058. Google Earth <https://www.google.com.br/earth/>
059. Vídeo como navegar no Google Earth: <https://www.youtube.com/watch?v=kol2TWByAOg>
060. Google Street View é um recurso do Google Maps e do Google Earth que disponibiliza vistas panorâmicas de algumas regiões do mundo ao nível do chão/solo <https://www.google.com.br/intl/pt/streetview/#>

061. Projeto Timelapse do Google, apresenta visualizações de diferentes partes do globo e mudanças nos últimos 28 anos <https://earthengine.google.com/timelapse/>
062. Dinâmica atmosférica em tempo real <https://www.windy.com/pt/-Temperatura-temp?temp,-27.945,-50.352,5>
063. Mapa das inundações, mostra quantos metros o oceano precisa subir para atingir determinado lugar https://distancecalculator.globefeed.com/Brazil_Distance_Calculator.asp
064. Site Solar System Scope (ou Telescópio do Sistema Solar) mostra o sistema solar em animação 3D, posição dos planetas em tempo real. <https://www.solarsystemscope.com/>
065. Site para calcular escalas: <http://www.creativemapsolutions.com/extras/map-scalecalculator>
066. Jogo sobre continentes e oceanos <http://serbal.pntic.mec.es/ealg0027/mmundi2pt.html> ; <http://www.escolagames.com.br/jogos/mapaMundi/?deviceType=computer>
067. Música Planeta Água <https://www.youtube.com/watch?v=j4ftqCUzFCE>
068. Vídeo Uso Racional da Água <https://www.youtube.com/watch?v=JtshF-n-mis>
069. Vídeo Estação de Tratamento de Água <https://www.youtube.com/watch?v=YcLtpJBjdAc&t=22s>
070. Vídeo Estação de Tratamento de Esgoto <https://www.youtube.com/watch?v=f61JxBM8wrY>
071. Vídeo Ciclo da Água <https://www.youtube.com/watch?v=g26Wk4gpkws>
072. Vídeo Ciclo da água, saneamento, água virtual e consumo <https://www.youtube.com/watch?v=sTJRAJtXgLo> ; <https://www.youtube.com/watch?v=MvOMA-gl44o>
073. Vídeo Reportagem Água, escassez e soluções <https://www.youtube.com/watch?v=lYT2odOomAA>
074. Vídeo Animação WWF Pense de Novo <https://www.youtube.com/watch?v=wZiWdq-Q65s>
075. Vídeo Bacia Hidrográfica <https://www.youtube.com/watch?v=uRzt9tv0EJU>
076. Vídeo aula Bacia Hidrográfica <https://www.youtube.com/watch?v=YI0YURriu8>
077. Site Água Virtual <http://institutoecoacao.blogspot.com/2014/11/a-agua-que-voce-nao-veo-consumo-de.html>
078. Vídeos Caminho das águas – Bacias Hidrográficas, relação do uso da água com a questão da produtividade na agricultura <https://www.youtube.com/watch?v=n-COMIly0NM> ; <https://www.youtube.com/watch?v=u54mJpF-T4>
079. Vídeo Animação Ciclo Hidrológico <https://www.youtube.com/watch?v=g26Wk4gpkws>
080. Texto Aquífero Guarani <https://pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/descubraimportancia-aquifero-guarani/>
081. Vídeo Carta escrita no ano de 2070 <https://www.youtube.com/watch?v=gg7ZXXtMJeg>
082. Vídeo Animações didáticas Rios Voadores <http://riosvoadores.com.br/educacional/animacoes-didaticas/> e texto em: <http://riosvoadores.com.br/o-projeto/fenomeno-dos-rios-voadores/>
083. Site Informações detalhadas sobre conta de água, Sanepar <http://site.sanepar.com.br/informacoes/conheca-sua-conta-de-agua>
084. Vídeo Transposição do Rio São Francisco <https://www.youtube.com/watch?v=ipJ7Aix3nBE>
085. Texto Mananciais <http://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/aguasurbanas/mananciais>

086. Vídeo O Magnífico Aquífero Guarani <https://www.youtube.com/watch?v=VStbipVz0TY>
087. Vídeo/animação Homem - Man (meio ambiente) https://www.youtube.com/watch?v=5XqfNmML_V4
088. Música Cacimba de Mágoa (meio ambiente/Mariana - MG)
<https://www.youtube.com/watch?v=zX11uEaCZlY>
089. Site sobre charges <http://marlivieira.blogspot.com/2009/06/charges-sobre-o-meio-ambiente.html>
090. Música Obrigado ao Homem do Campo <https://www.vagalume.com.br/dom-eravel/obrigado-ao-homem-do-campo.html>
091. Jogos Embrapa <https://www.embrapa.br/contando-ciencia/ecologia-e-meio-ambiente>
092. Vídeo Resíduos Sólidos <https://www.youtube.com/watch?v=MiuIckYJfQY>
093. Vídeo O que é Sustentabilidade? <https://www.youtube.com/watch?v=HAtJgPODRs4>
094. Vídeo O que é responsabilidade social? https://www.youtube.com/watch?v=yal_8JTxwK4
095. Filme Bee Movie Trailer (meio ambiente) <https://www.youtube.com/watch?v=gjNMqenUF8>
096. Vídeo Áreas Verdes Urbanas <https://www.youtube.com/watch?v=3CWGCv9dneU>
097. Vídeo Consumo e Consumismo <https://www.youtube.com/watch?v=IBuJHI-PTYc> ;
<https://www.youtube.com/watch?v=xXRURt31Cw4>
098. Vídeo Coleta Seletiva <https://www.youtube.com/watch?v=5nu7u0EtRis>
099. Site sobre tempo de decomposição de materiais
<http://www.setorreciclagem.com.br/3rs/qual-o-tempo-de-decomposicao-dos-materiais/>
100. Filme/animação Wall-E (meio ambiente) https://www.youtube.com/watch?v=bjQ7giN_egU
101. Vídeo Destino de Resíduos <https://www.youtube.com/watch?v=zHRVoEfp404>
102. Vídeo Greenpeace Mudanças climáticas <https://www.youtube.com/watch?v=-> ;
<http://www.greenpeace.org.br/>
103. Vídeo Diário de Classe (Ambiente Escolar) <https://www.youtube.com/watch?v=QxQQ0UkwMY0>
104. Música Lixo no lixo do Falamansa <https://www.youtube.com/watch?v=Wrl1jxkKi8Qw>
105. Filme Era do Gelo 2 (aquecimento global)
<http://www.ciencias.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=17800>
106. Filme O Depois de Amanhã (meio ambiente)
<http://www.ciencias.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=17819>
107. Vídeo sobre Solos https://www.youtube.com/watch?v=IBRFa_cMfG8
108. Site sobre principais solos do Paraná <http://www.sbcsnepar.org.br/images/nepar/publicacoes/cartilha-principais-solos-pr.pdf>
109. Vídeos Solo na Escola <http://www.escola.agrarias.ufpr.br/> ;
http://www.escola.agrarias.ufpr.br/index_arquivos/professores.htm ;
http://www.escola.agrarias.ufpr.br/index_arquivos/experimentoteca.htm
110. Vídeo Conhecendo o Solo
<https://vimeo.com/user8999548/videos/sort:plays/format:detail>
111. Vídeo Perfil do Solo para professores <https://vimeo.com/31294007>
112. Site para pesquisa e atividades sobre solo

<http://www.escola.agrarias.ufpr.br/arquivospdf/livro.pdf> ;

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/

113. Vídeio Vamos falar sobre solos <https://www.youtube.com/watch?v=e8uqY0Aqcf0>

114. Site atividades sobre solo

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/

115. Vídeio como fazer Fósseis <https://www.youtube.com/watch?v=myF-6WY8PtM>

116. Vídeio Tapete Verde (Vila Velha-PR) <https://www.youtube.com/watch?v=OtJLMJaUVW0>

117. Vídeio Formas de relevo <https://www.youtube.com/watch?v=nNQm9XvPDdl>

118. Vídeio Reportagem Força do Tsunami <https://www.youtube.com/watch?v=Kvm9g9ISTKg>

119. Vídeio Como fazer fósseis <https://www.youtube.com/watch?v=NimNfy-rX1k> ;

<https://www.youtube.com/watch?v=k-FuvQY77zM>

120. Manual Caixa de areia/curvas de nível, AR Sandbox

<file:///D:/Usuarios/Claudia/Documentos/Bibliografias/Como%20montar%20a%20sua%20caixa>; vídeio AR

Sandbox <https://drive.google.com/file/d/0B6ewgEfWY8FIQ0hnNm1ncDE3ekk/view>

121. Vídeio Agentes Internos Terrestres <https://www.youtube.com/watch?v=NyFL4gepiow>

122. Vídeio Origem da Agricultura https://www.youtube.com/watch?v=oWezdS9Gp_Q

123. Vídeio Agricultura Familiar <https://globoplay.globo.com/v/5249080/> ;

<https://globoplay.globo.com/v/4462072/> ; <https://globoplay.globo.com/v/4462071/>

124. Vídeio Setores da Economia <https://www.youtube.com/watch?v=41-4TLpKTGk>

125. Vídeio Tipos de Migrações <https://www.youtube.com/watch?v=dzjz-L27eBA>

126. Vídeio Reportagem Refugiados <https://www.youtube.com/watch?v=bmGLBCCeM7l>

127. Vídeio Migração Venezuelana <https://www.hrw.org/pt/news/2017/04/18/302397>

128. Vídeio Ações governamentais na imigração venezuelana <https://www.youtube.com/watch?v=lj6DGDCos24>

129. Vídeio Xenofobia <https://www.youtube.com/watch?v=a93gRulwW80>

130. Vídeio História de Malala Yousafzai <https://www.youtube.com/watch?v=3lv9QBr744> ;

<https://www.youtube.com/watch?v=A6SD8vph8-8>

131. Vídeio Mulheres do século XXI <https://www.youtube.com/watch?v=6F5xXUGULsU&pbjreload=10>

132. Música/vídeio Ai Que Saudade da Amélia <https://www.youtube.com/watch?v=Vd82LJhrrs4>

133. Música/vídeio Desconstruindo Amélia da Pitty <https://www.youtube.com/watch?v=ygcrRgVxMI>

134. Vídeio/animação O sonho impossível?

<https://www.youtube.com/watch?v=dKSdDQqkmlM&feature=youtu.be>

135. Vídeio sobre globalização <https://www.youtube.com/watch?v=MAgiWGN4qFc>

136. Vídeio fases da globalização <https://www.youtube.com/watch?v=DKugSZFjP68>

137. Vídeio Sociedade e Consumo <https://www.youtube.com/watch?v=N38PKFn1588>

138. Música Eu só quero ser feliz https://www.youtube.com/watch?v=W5FO0buG_eo

139. Vídeio A História das Coisas (meio ambiente/consumo)

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

140. Música da Pitty Admirável Chip Novo <https://www.youtube.com/watch?v=uDwa25aSNvY>

141. Vídeio Indústria Cultural <https://www.youtube.com/watch?v=0rG5xnmYKjg>
142. Vídeio Multinacionais <https://www.youtube.com/watch?v=dLR0d2e-UvU>
143. Vídeio Se Todo Comercial Fosse Assim – Felicidade <https://www.youtube.com/watch?v=3VME8cVSmoA>
144. Texto Consumista, eu? Sobre consumismo e felicidade
http://www.aprendebrasil.com.br/falecom/psicologa_bd.asp?codtexto=225
145. Vídeio/animação Prótese Para Lado de Fora <https://charges.uol.com.br/>
146. Teste sobre Consumismo <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/02/faca-o-testesobre-consumismo.html>
147. Vídeio Pobreza, Fome e Exclusão Social <https://www.youtube.com/watch?v=-EKo3w3ur4>
148. Vídeio A História da Pobreza <https://www.youtube.com/watch?v=1Dbm6URc668>
149. Filme Os Delírios de Consumo de Becky Bloom (consumo)
<http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12102>
150. Site vídeos do Instituto Akatu (consumo consciente de energia)
<https://www.youtube.com/watch?v=A5VmHI9JAGw&feature=youtu.be>
151. Trecho Filme Matrix (inteligência artificial)
<http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=11859>
152. Vídeio O Mundo Global Visto do Lado de Cá (2011), entrevista com o geógrafo e intelectual Milton Santos sobre globalização <https://youtu.be/IfZ7PNTazgY>
153. Download do livro Globalização - As consequências humanas de Zygmunt Bauman
https://vk.com/doc259715455_314866308?hash=661752a564b5773688&dl=bdaa8
154. Teste sobre Consumo Consciente
<https://www.gazetadopovo.com.br/economia/consumo-consciente-ainda-nao-e-habito-paraos-brasileiros-13xvb6rq9rz1dmfqvddah9jda>
155. Vídeio Poema de Carlos Drummond de Andrade Eu etiqueta
<https://www.youtube.com/watch?v=nUtOvvY0zfo>
156. Site sobre charges, textos e exercícios sobre Propaganda
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=43960>
157. Vídeio Obsolescência Programada <https://www.youtube.com/watch?v=VkpScfQG-Y8>
158. Site para pesquisar dados das cidades <https://cidades.ibge.gov.br/>
159. Site do IBGE, modelo de questionário para pesquisa demográfica
https://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario_amostra_c
160. Vídeio O Povo Brasileiro de Darcy Ribeiro (povos indígenas)
<https://www.youtube.com/watch?v=KH6JaVAz5LI&feature=youtu.be>
161. Vídeio Povos Indígenas do Paraná <https://www.youtube.com/watch?v=0vdY34XLOr0&feature=youtu.be>
162. Vídeio Cultura Kaingang <https://www.youtube.com/watch?v=8mq0bbF0RtY&feature=youtu.be>
163. Música/vídeio Pindorama <https://www.youtube.com/watch?v=0ivhlfmtevc>
164. Vídeio/documentário Carijó O filme <https://www.videocamp.com/pt/movies/carijo-ofilme>
165. Vídeio Cultura Quilombola <https://www.youtube.com/watch?v=6zeZ3fLPSw&feature=youtu.be>

166. Víde Memórias do Cais Valongo - RJ <https://www.youtube.com/watch?v=eIoWJIUZt1w>
167. Víde A Rota do Escravo - A Alma da Resistência <https://www.youtube.com/watch?v=HbreAbZhN4Q>
168. Víde Processo Abolicionista no Brasil https://www.youtube.com/watch?v=YMA_xzcNjMY&t=48s
169. A África Que Nunca Vimos, Ou Que Ninguém Nos Mostra <https://www.youtube.com/watch?v=3vllE0-Xuo0>
170. Música/víde Scorpions Wind of Change (Guerra Fria)
<https://www.letras.mus.br/scorpions-e-berliner-philharmoniker/67359/traducao.html> ;
<https://www.youtube.com/watch?v=AnwTEkZ716U>
171. Blog como ferramenta educacional <https://support.google.com/blogger/answer/1623800?hl=pt-BR>
172. Webquest link para entender o que é <https://www.youtube.com/watch?v=tBzzQoUvwJc> ;
para aprender a criar <https://www.youtube.com/watch?v=LyOhGsoBFng>
173. Kahoot-pm-quizK (quiz -sistema de perguntas e respostas de múltipla escolha) <http://www.gqs.ufsc.br/wp-content/uploads/2015/07/Kahoot-PM-Quiz-Manual.pdf>
174. Site Em Cartografia Escolar, atividade e modelos para serem impressos, vários conteúdos
<https://cartografiaescolar.wordpress.com/blocos-e-modelos-geograficos/>
175. Site com várias dinâmicas <https://www.esoterikha.com/coaching-pnl/dinamica-dopirulito-texto-e-exemplos-de-brincadeiras-para-grupos.php>
176. Víde Para trabalhar construção de charges <https://www.youtube.com/watch?v=sUZPIRmKRU>
177. Jogos diversos página da SEED <http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/links/links.php?categoria=23>
178. Diversos jogos, charges, músicas, filmes, vídeos, documentários, atividades e reflexões
<http://ensinodegeografiauenp.blogspot.com/p/jogos.html> ; <http://www.sogeografia.com.br/Jogos/> ;
<http://www.jogos-geograficos.com/jogos-geografiaCidades-do-Brasil- pageid86.html>
179. Site da Nova Escola sobre planos de aula, exercícios, jogos, projetos, material para impressão e práticas pedagógicas <https://novaescola.org.br/plano-deaula/busca#/9/Geografia>
180. Atividades práticas de construção de globo, relevo, outros
https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47183/1/u1_d22_v9_tc.pdf
181. Atividades educativas diversas
http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?procurar_por=cidadania
182. Como Fazer Júri Simulado <https://armazemdetexto.blogspot.com/2015/04/jurisimulado.html>