

SE NÃO É CRÍTICA, NÃO É AULA:  
O ENSINO INDISCIPLINAR DE LÍNGUA PORTUGUESA E A VERDADEIRA ESSÊNCIA  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eduardo HENRIQUES<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente documento explicita um trabalho documental bibliográfico concernente às classes de Língua Portuguesa como espaços de formação do sujeito na língua e através dela para o mundo social, as quais reclamam a lúcida averbação das realidades e dos problemas da sociedade em que vivemos às experiências pedagógicas, como efetivação da formação para o exercício autônomo, reflexivo, crítico, responsável e responsivo da cidadania. Logo, consoante estudos de Moita Lopes (2010) e Pennycook (2006), aclarar-se-á como a aula de Língua Portuguesa é, por excelência e exigência de sua vocação cidadã, um espaço crítico de acontecimento dos sujeitos-educandos, à luz de uma escola e de uma docência insubordinadas às agendas políticas, mas advogadas do verdadeiro ofício da Educação, qual postulam Saviani (2018), Paro (2014; 2001) e Santomé (2004), assumindo que letrar não é dar a saber apenas do linguístico, mas das estruturas de poder que, linguisticamente, abrem asas ou acorrentam o humano a partir das carteiras escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Aplicada Crítica. Linguística Aplicada Indisciplinar. Ensino de Língua Portuguesa. Educação Cidadã. Linguagem e Ensino Crítico.

IF IT IS NOT CRITICAL, IT IS NOT A CLASS:  
THE INDISCIPLINARY TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE AND THE TRUE ESSENCE OF BASIC  
EDUCATION

**ABSTRACT:** The present document explains a bibliographic documentary work concerning the Portuguese language classes as spaces for the formation of the subject in the language and through it for the social world, which claim the realities and problems of the society in which we live to the pedagogical experiences as effective training for autonomous, reflective, critical, responsible and responsive citizenship. Therefore, according to studies by Moita Lopes (2010) and Pennycook (2006), it will be clarified how the Portuguese language class is par excellence and a requirement for its citizen

---

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística – Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística – pela Universidade Federal do Pernambuco; Mestre em Linguística – Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística – pela Universidade Federal do Pernambuco. Docente Substituto da Universidade Federal do Pernambuco. Endereço eletrônico: <eduardohenriquesdearaujo@hotmail.com >.

vocation, a critical space for the happening of subjects-students, in the light of a school and teaching insubordinate to political agendas, but advocates of the true craft of Education, which Saviani (2018), Paro (2014; 2001) and Santomé (2004) postulate, assuming that literacy is not just about the linguistic, but about the power structures that linguistically spread wings or chain the human from school desks.

**KEY-WORDS:** Critical Applied Linguistics. Indisciplinary Applied Linguistics. Portuguese Language Teaching. Citizen Education. Language and Critical Teaching.

## INTRODUÇÃO

A educação escolar básica no Brasil, desde o deslanche da colonização, em 1530, atende a propósitos institucionais claros, subservientes a políticas de Estado. As primeiras páginas dessa história foram escritas a duas penas: a Coroa portuguesa e a Igreja Católica que concederam aos clérigos jesuítas o limiar da educação formal no Novo Mundo português. Essa educação jesuítica tinha uma natureza bifocal, haja vista que prestava serviço ao trono luso ensinando *modos civilizados* e a língua daquele império ibérico às populações multinacionais do território invadido por Portugal, ao passo em que, igualmente, catequizava centenas de milhares de pessoas sob pena de morte àqueles que apresentassem recusa à aceitação do Deus cristão.

Consoante as condições ilustradas, aclara-se que a Língua Portuguesa aporta no Continente Americano para ser o calabouço em que seriam perpetuamente aprisionadas as culturas originárias das nações americanas do perímetro a leste de Tordesilhas – um meridiano tão europeu quanto o tratado que dividiu, entre quem nada tinha, tudo aquilo que não lhes pertencia. Das primeiras pagadas até a sua vigorosa hegemonia colonialista no hodierno, a Língua Portuguesa suplantou suas rivais americanas por meio de uma violenta política de higienização cultural que obrigava os povos indígenas ao uso ordinário da língua de Camões, à alfabetização e a não educação linguística das gerações indígenas nascidas após a chegada dos soldados de Cristo. Quinhentos anos depois, os anais da história nacional fazem gosto em expor o sucesso dos esforços portugueses em transportar sua cultura para Brasil, de

modo que a língua que chora fado é a mesma que saúda o Galo da Madrugada. Assim, passaram os jesuítas, chegaram os pombalistas, inicia-se o Reino Unido, proclama-se a Independência, outorga-se o Colégio Pedro II como o bastião do ensino da última flor do Lácio, ao golpe sucumbe o império à República que nunca se afastou da ruína de seu projeto, os militares açoitaram o país, a corrupção sangra a Pátria Amada, mas tudo isso se conta e sabe-se apenas por como pode contar a Língua Portuguesa.

Para direito de pódio dos lusitanos, aquelas cerca de 1.300 culturas originárias que havia no Brasil quando Santa Maria, Pinta e Niña aportaram nas praias dos olhos do Caramuru, trazendo à América o vírus letal da civilização, nunca puderam contar absolutamente nenhum dos episódios da história desta terra da qual o humano branco afirma ter a escritura. Segundo a FUNAI (GASPAR, 2011), aproximadamente 3.000.000 de pessoas já estavam no território que Cabral afirma ter descoberto para os reis portugueses, quando o europeu baixou suas âncoras nas praias, um dia, exclusivas das Iracemas e dos Peris. Essa trinca de milhões se organizava por grupos culturais, hoje, passíveis de entendimento organizacional tão somente pelo que se consegue racionalizar do inventário das línguas que em algum momento foram registradas – acredita-se que centenas delas nunca foram sequer percebidas, quiçá identificadas. E sabe-se, ainda, que no país havia mais de mil “[...] línguas indígenas diferentes. Cerca de mil delas se perderam por diversos motivos, entre os quais a morte dos índios, em decorrência de epidemias, extermínio, escravização, falta de condições para sobrevivência e aculturação forçada.” (GASPAR, 2011, s/p). Tudo isso foi impetrado pela e através da Língua Portuguesa, mas quanto disso é contado por ela?

Por conseguinte, verifica-se que as narrativas sobre o Brasil, mais do que escritas, são inscritas em uma única língua, aquela que se consolidou com o silêncio de suas antecessoras. Calando as demais, o português escreveu sobre si mesmo, contou e cantou seus feitos como quem panfleta uma candidatura política ou glorifica um altar, qual com isso não profanasse,

não maldissesse, não violentasse. No entanto, a arqueologia das culturas e das línguas, notadamente, traz como culminância de seu engenho o desvelar das relações de poder presentes no *DNA* de cada grupo social, o que, conseqüentemente, evidencia a trajetória de cada língua, não havendo indulgência para com a face colonial do português.

Na mesma medida pela qual a Educação pode acrescentar uma camada de tinta e encobrir a realidade, ela também pode ensinar a arrancar o papel de parede e fazer ver a verdadeira estrutura das paredes de nosso estamento societário. Logo, convivem, a partir de interesses político-educacionais diametralmente opostos, práticas pedagógicas que lançam olhos para os Livros Didáticos de Língua Portuguesa, por exemplo, que estranham e outras que não questionam o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) tais manuais abordam o português quase que como um construto homogêneo de ascendência puramente latina – quiçá, por raras vezes, galaico-latina –, contando, porém, com alguns exemplares lexicais de herança da escravização de africanos – geralmente nomes de alimentos, onomatopeias, nomes de divindades, nomes de danças e nomes de animais e plantas –, como se fosse possível à língua dos Braganças entrar em contato com aproximadamente 4.900.000 negros escravizados (ROSSI, 2018), falantes de suas línguas afro-asiáticas, khoisan, nilo-saarianas e nigero-congolesas, ao longo dos 300 anos de subjugo dos sequestrados africanos, e tão somente pôr na bagagem algumas palavras (PEREIRA, 2019). Será que o português realmente crê que atravessou tais línguas sem ser por elas igualmente atravessado?

Ora, talvez seja passível de maior espanto os livros didáticos sequer mencionarem no estudo da língua que a Península Ibérica viveu 800 anos de presença de povos muçulmanos oriundos da Península Arábica, de nações do nordeste africano e também do Oriente Médio (RIBEIRO, 1987). Como não explicar ao alunado, por exemplo, que *almofada* e *aumento* não grafam identicamente em suas sílabas iniciais em virtude da origem desses léxicos? Justamente pelo fato de *al-mukhadda* ser de origem árabe, não se pode grafar 'aumofada',

haja vista não haver essa possibilidade no árabe, o que também explica *alecrim* (*al-iklil*) e *alface* (*al-khaç*). E o curioso é que o árabe não forneceu ao português palavras para designar substâncias as quais carecesse à língua portuguesa um termo específico, pois, como no caso de *alface*, já o Latim ofertava um lexema – *lactuca* – que designava essa hortense, havendo no francês uma palavra dela derivada – *laitue* –, no espanhol – *lechuga* –, no italiano – *lattuga* –, e no inglês, que tem quase 70% de suas palavras advindas do latim, para espanto da maioria da própria comunidade latina – *lettuc* (CUNHA, 1986). Tais movimentos só comprovam que a Língua Portuguesa não passou imune pelas culturas com as quais teve contato, muito menos por aquelas que buscou substituir, pois, ao pousar sobre elas, não as enterrou, as absorveu mesmo contra a vontade – de ambos os lados.

Comunga por essas três vertentes culturais que, ladeando ao tronco europeu, estruturam a língua e a cultura do Brasil a supressão de suas participações na vida e na constituição do português brasileiro, dessa língua mestiça, híbrida, sincrética, ecumênica, babilônica, colorida. Mas por qual razão a aula de Língua Portuguesa não nega as raízes de *bufê*, *buquê*, *charge*, *filé*, *turnê*, *menu*, *sutiã*, *valise*, *charme*, *chalé*, *bege*, *chofer* e *ateliê* (PASSOS, 2011)? O que leva a língua da escola a aceitar as origens de *azuleiro*, *violino*, *soneto*, *camarim*, *caricatura*, *bandolim*, *sonata* e *boletim* (esse último tão presente na cultura escolar, inclusive) (SABBATINI, 2007)? Sem falar que não se ofende nem um pouco em avivar a ascendência de *hamburguer*, *encrenca*, *blitz*, *níquel*, *cobalto*, *chope*, *chique*, *kombi*, *química* e *guerra* (DEUTSCH WELLE, 2020), não é mesmo? Talvez, haja uma resposta deveras simples para esse fenômeno, já que se tratam de palavras que o português foi buscar no francês, no italiano e no alemão, respectivamente. Várias dessas palavras também estão presentes no português europeu, outras só no brasileiro, mas cabe ressaltar que está se falando só de léxico, sem recorrer a investigações sobre fonética, fonologia, sintaxe, morfologia, prosódia... Logo, o que facilmente vem à tona é uma diferenciação muito simples em relação ao que

categoriza reunidamente as línguas apagadas da história do português e aquelas que estão efetivamente assinaladas: as línguas dos vencidos e as dos vencedores.

Dessa forma, com base em ilustrações demasiado simples já é possível explicar como a Língua Portuguesa, qual a maioria das línguas europeias, traz consigo um lastro colonialista que se erigiu por meio de violações a culturas outras, passado esse que não pode ser apagado ou refeito, mas que indubitavelmente demanda ser explanado e problematizado pelos seus falantes no presente a fim de terem a real consciência de sua historicidade cultural e, por conseguinte, para construírem uma verídica autonomia sobre os usos da língua em suas práticas cotidianas. A obscurescência e o ocultamento das relações de poder que se aplicam através da língua e que também na língua se corporificam nega aos sujeitos a compreensão de sua própria identidade cultural, em virtude de a língua acontecer pelo sujeito e este por meio dela, não sendo corpos estranhos um ao outro.

Conclusivamente, o ensino da língua detém consigo o dever constitucional de ser fiduciário à perspectiva cidadã de escolarização, haja vista sua obrigação legal de subsidiar práticas de fomento à formação de sujeitos-cidadãos para o projeto de sociedade depositário do Estado Democrático de Direito alinhavado pela Carta Magna de 1988. Por isso, o presente texto discutirá questões atualmente ignoradas pela ampla maioria das salas de aula de Língua Portuguesa no Brasil, mas que são de fulcral necessidade à experiência escolar e, inequivocamente, constituem direitos inalienáveis dos discentes: *Educação e Cidadania*, *Educação Sexual*, *Educação Política* e *Educação e Poder*. Todos esses 4 temas serão abordados consoante sua relação com a língua, tendo por constituinte efetivo o espaço escolar e a própria finalidade institucional da escolarização básica nos termos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## A LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BRASILEIRA: UMA BREVE BIOGRAFIA

Por mais curioso que pareça ser, a Língua Portuguesa só ganha uma disciplina para si nas escolas brasileiras nas últimas décadas do século XX, quando ocorre também a profissionalização específica da docência escolar e, paralelamente, uma reestruturação curricular que sistematiza a disciplinarização, a seriação e os níveis educacionais, na década de 1930 (SOARES, 2001). Nessa época, o estudo da língua estava edificado sobre a tríade gramática latina, retórica e poética clássica, cuja estruturação já era bastante antiga.

Entretanto, o ensino como política pública na colônia lusitana nas Américas é demasiado mais ancião, haja vista que, assim que toca os dedos na dourada terra que “em se plantando tudo dá”, a comitiva de invasores que fatiou o território do qual deriva o Brasil trouxe consigo o projeto civilizatório dos povos originários locais, com vistas à extirpação das nações originárias, enterrando suas culturas em favor da implantação a ferro e fogo do eurocentrismo. Nas naus atracadas após 1530, mais do que exploradores, vinham também jesuítas: padres que eram os Soldados de Cristo e tinham por missão conquistar o mundo para o seu salvador, em detrimento da extinção de formas outras de vida que não aquelas estritamente delineadas pela Santa Sé, pela mão benta em água e sangue do Catolicismo exploratório. Esse foi um acordo entre a Coroa Portuguesa e o Papado e dele decorreu a primeira proposta instrucional brasileira.

Iluminando essa época, Ribeiro (1993) explica que “[...] o período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão de obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras.” (RIBEIRO, 1993, s/d). Justamente por tal estruturação, subserviente ao modelo latifundiário que Lisboa sentenciou as suas colônias, a educação se organizava conforme fora arranjada a sociedade colonial, de modo que o ensino das letras vernáculas e latinas era uma prerrogativa masculina, qual também dos bem-nascidos, pois só era justificável àqueles que

tinham propriedades a administrar, cargos públicos a ocupar ou tomassem parte no clero. Às mulheres cabia o serviço doméstico – literalmente “cama, mesa e banho” –, podendo chegar a algumas funções menores em casas comerciais, estabelecimentos de hospedaria e alimentação e feiras, em sua maioria, o que não licenciava ao feminino o direito da educação aos moldes europeus, mas também não permitia qualquer outra ilustração de quaisquer outras bases culturais.

A instrução formal aos pobres engatinhou ao longo de todo o Brasil Monárquico. Durante o subjugo à Portugal, era semelhante às esmolas ofertadas em datas santas, pois tinham poucos eleitos a esse presente das elites. Doravante o “Grito do Ipiranga”, algumas mudanças significativas ocorreram, havendo, contudo, a concretização daquelas ações mais significativas no II Reinado, já que Dom Pedro II tinha pessoal atenção para com a Educação, havendo ele mesmo sido o patrono do Colégio Pedro II, instituição criada para ser a referência nacional de escolarização formal, erigida para bem educar as elites e diminuir a dependência que os nobres possuíam das escolas básicas e superiores da Europa, o supracitado colégio servia, também, de espelho, de ideal a ser constantemente buscado pelas demais escolas do país.

À época do Segundo Império, o Brasil viu florescer, em seu território, vários empreendimentos escolares privados, notadamente de cunho confessional. Algumas dessas instituições tinham destinatários certos: umas para os ricos, outras para os pobres. As primeiras possuíam um currículo humanista e voltado às ciências, às artes e à formação burocrata erudita, pois eram as entendidas aprendizagens que caberiam à construção do futuro dos herdeiros das elevadas castas aristocráticas e burguesas, enquanto que aquelas outras escolas enxergavam na profissionalização a boa educação a ser dada aos desvalidos economicamente, julgando que através do trabalho haveria garantias dignificadoras (RIBEIRO, 1993; SOARES, 2001; PIMENTEL, 2017). Respondiam por tais salas de aulas congregações beneditinas, maristas, lourdinhas, savinianas *etc*, sendo que algumas delas possuíam, por vezes,



mais de uma instituição, cujas vocações educacionais eram pautadas pelas classes sociais e pelas realidades urbanas ou rurais. Até o presente século XXI, a educação confessional representa uma parcela significativa da escolarização do povo brasileiro, havendo, saliente-se, uma pluralização das perspectivas pedagógicas em função da ascensão de outras religiões além do Catolicismo no ramo escolar, o que trouxe à tona uma função territorialista a esses engenhos educacionais, cujo acúmulo da necessidade de diferenciação da tradição católica afincou marcas profundas na experiência escolar, visceralmente, no tocante à educação moral.

Logo, porquanto durou a influência pombalina sobre a educação brasileira, quando ainda colônia portuguesa, “[...] os mais privilegiados aprendiam a ler e escrever em português com os jesuítas.” (PIMENTEL, 2017, s/p), assim como aprendiam o latim e era a partir dos horizontes de significado dessas duas línguas que os mais abastados tinham chances de ver o mundo, havendo, também, em ascendente capilarização ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX o ensino do francês dentre as elites, com mais ênfase no período em que a Corte portuguesa esteve sediada no Rio de Janeiro. Todavia, ressalve-se que, já no século XVIII, o Marquês de Pombal, poderoso Primeiro-Ministro lusitano, destituiu os poderes da Igreja Católica sobre a educação de todo o império dos Braganças, de modo que o Estado assumiu sozinho o ofício da escolarização. Esse processo permitiu que o ensino escolar mudasse no Brasil, mas não completamente, “[...] pois o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos.” (RIBEIRO, 1993, s/p).

Como afirma Soares (2001), o *Trivium* persistia no ensino vernacular. Tal forma de dar a conhecer e apreender a língua advinha da intento basilar de consolidar o projeto português de sociedade colonial à luz de uma quimérica extensão do próprio país europeu. Dito isso, recupera-se que o ensino escolar da língua atende aos propósitos classistas, imperialistas e coloniais do expansionismo ibérico, de maneira que a atenção dada pelo Estado ao ensino da

língua se voltava ao ímpeto de garantir que língua, cultura e mundivisão seriam pedagogizados a serviço do colonialismo, gerando rendição e adesão ao plano social imposto, majoritariamente, às massas. Aclare-se que Portugal consolidava a sua cultura nos territórios conquistados em detrimento das culturas locais, apagando-as primordialmente por meio da língua, impondo aculturação e padronização de costumes segundo a cartilha lisboeta, culminando-se em políticas de ensino de Língua Portuguesa essencialmente vinculadas a projetos político-ideológicos corporificados pelos anseios de soerguimento de um grande império português. Em síntese, a língua era uma forma de violência.

Da chegada da Corte, em 1808, ao Caudilho Republicano, em 1889, o Brasil viveu um diferenciado momento educacional. Das vontades dos três monarcas, Dom João VI, Dom Pedro I e Dom Pedro II, vieram os mandos para “[...] a criação do ensino superior não-teológico: Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, os cursos médico-cirúrgicos, a presença da Missão Cultural Francesa, a criação do Jardim Botânico, do Museu Real, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia.” (RIBEIRO, 1993, s/p). Some-se a isso a fundação das Faculdades de Direito de São Paulo e Recife e das escolas de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro como as germinais das universidades brasileiras. Essas ações vinham como resultantes do ímpeto por erudição na Corte, por urdir uma sociedade que melhor cumprisse o protocolo de civilização que os europeus assinalavam como exemplar do refinamento social humano.

Por sua vez, “[...] a população em geral continuou iletrada e sem acesso aos grandes centros do saber. Na Monarquia, deu-se muito valor ao ensino superior. Isto reflete a necessidade de pessoal capacitado para preencher os quadros administrativos do país que há pouco se libertara politicamente.” (RIBEIRO, 1993, s/p). Com o assalto da República, a distinção do ensino superior não muda, estando a ele vinculadas as elites estatais, agrárias, bancárias, industriais, pois esse tipo de formação era vista como destinada àqueles que governariam a sociedade, seja através do Estado seja pelo Capital. Às massas, como visto nos governos de

Vargas, de Juscelino e dos ditadores militares do Golpe de 1964, importava – ou quiçá bastava – ensinar o básico à formação operária, havendo um imperativo relevo a pedagogias de objetivo técnico e tecnicista. Mais recentemente, no século XXI, resfolega-se essa perspectiva nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro na chefatura do Estado e do governo, quando os índices nacionais assinalam o agravamento das distâncias sociais, das disparidades de assistência, das desigualdades de acesso aos bens da cultura e à dignidade humana, a desumanização através da indulgência à miséria fomenta a operarização das massas, advogando-se por um ensino tecnicista que oriente os mais pobres à esperança de que o trabalho os resgatará do desterro da pobreza, tapando-lhes os olhos para as atrocidades da governança pública, alienando toda a gente quanto ao poder, que na democracia não reside nos governantes, mas sim, parte, justamente, da sociedade em sua totalidade.

Efetivamente, mesmo que em alguns momentos de sua história a República tenha sido palco de exortações a uma educação transformadora, emancipadora, transgressora das opressões, crítica e humanizada, como se pode verificar com os Pioneiros da Educação Nova, com a Pedagogia Liberal, com a Educação Popular e com a Pedagogia Freireana, para citar alguns movimentos que, certamente, são indelévels aos anais da história da Educação do país; salta às vistas que a escola brasileira sempre esteve a serviço do projeto nacional de cada tempo da historiografia do Brasil. Por conseguinte, o ensino da Língua Portuguesa teve a sua orientação pedagógica arquitetada em função do mesmo intuito político-ideológico de engenharia societária, posicionando a escola como uma ferramenta de produção pela qual o Estado produz seus governados, e a língua permite esse construir ao passo em que também orienta o olhar de e sobre a sociedade, sendo bussolar à interpretação dos sujeitos sobre suas vidas e o mundo ao seu redor.

Nos presentes termos, expõe-se indissociável o ensino da Língua Portuguesa dos interesses dos ocupantes da chefatura do Estado Nacional Brasileiro e da governança pública

federal, estadual e municipal, as quais mais diretamente dão forma ao empreendimento escolar nacional. Consoante o aludido, desvela-se o entendimento de que as políticas públicas de Educação advêm dos projetos governamentais para a área, as quais figuram qual agentes de substancial protagonismo na orquestração das práticas de ensino, as quais se revisam constantemente para atender às dinâmicas do poder político, segundo o calendário eleitoral. Assim, tais políticas educacionais são escritas e inscrevem-se na realidade social conforme os interesses sócio, econômico e ideológicos do grupo dominante que detém as rédeas da federação, conforme pode ser visto nos estudos de Soares (2001) e Bunzen e Rojo (2005).

Por todo o explicitado, reclama-se, à leitura da escola brasileira, a ciência de seu germinal e desenvolvimento estarem atados aos propósitos de êxito e de fracasso daqueles que exercem poder sobre a instituição escolar e agem, através dela, sobre a população, pois o entendimento dos contextos de sucesso e de fracasso referentes à Educação resulta, inequivocamente, das análises de propósitos institucionais de ensino, enfocando-se, com efeito, que a língua é um vetor de indubitável controle social, e a própria escola idem, a qual tem por função histórica precípua a de agir enquanto instituição ideológica do Estado, homogeneizando e trilhando o consenso em sua clientela, geração após geração, para os ditos valores sociais da nação (PARO, 2014).

#### A CIDADANIA NA ESCOLA: UMA DISCIPLINA OU UM OBJETIVO?

“Educar é impregnar de sentido tudo o que fazemos a cada instante”. Com essa máxima do mestre Paulo Freire, patrono da Educação no Brasil, conclama-se à reflexão acerca do fazer educador, o qual configura empreendimento coletivo, cuja abrangência efetiva de atores pode não ser completamente identificável, haja vista que tanto educar quanto ensinar são ações que se desenvolvem arroladas a muitas outras, de *status* condicionante, como a promoção das condições de ensino e de aprendizagem. Entendem-se como basilares

exigências ao ato de ensinar as conjunções educacionais advindas da oferta de espaços institucionais adequados, do suporte democrático e participativo da gestão escolar, da disponibilização de materiais e instrumentos demandados pela ensinância, do fomento às experiências formativa, inicial e continuada, dos docentes, dos técnicos educacionais e demais atores pedagógicos, e, notadamente, da construção de múltiplos meios de acesso das educandas e dos educandos à experiência educadora, garantindo que o ensino abrace a aprendizagem. Por sua vez, à aprendizagem, são essenciais premissas as quais Perrenoud (2004) assinala serem advindas das situações não ameaçadoras, mobilizadoras e sob medida, bem como outras universais, a saber: garantia de espaços adequados à aprendizagem, de alimentação, de vestimenta, de materiais, de bons tratos, de tempo hábil, de mobilização e motivação, de acompanhamento, de colaboração, de empatia, de assistência individualizada e de desenvolvimento autoral do sujeito-educando.

Em face do exposto, Paulo Freire aponta para o impacto que a Educação tem no mundo, já que atravessa as pessoas, modificando suas relações consigo, com outrem e com os espaços. Nesse processo, o mestre lança luzes às condições que as ações de ensinar e de aprender reclamam como precípuas aos seus acontecimentos. Todavia, uma leitura crítica da lista desses requisitos esclarece as vistas para a natureza dignificadora que as mesmas lançam sobre os agentes educacionais, entendendo que todos agem ensinando e aprendendo, e que, em suma, o que se reivindica é uma dignidade cidadã para a Educação.

Nesse sentido, traz-se à baila que a *Cidadania* vem ganhando protagonismo crescente no tratamento dado à escolarização básica nacional, seja no concernente à finalidade da experiência escolar, seja no tocante à inexorável necessidade de ela ser estudada enquanto objeto formativo e como demanda das práticas de ensinar e de aprender. Isso vem em sintonia com a postulação de que educar não se resume à “[...] transmitir conhecimentos, mas sim preparar para viver na sociedade e para a coexistência da diversidade, visando à participação democrática e pacífica do

cidadão, o respeito pelos direitos humanos e reconhecimento da igualdade entre as pessoas, a saúde e a proteção meio ambiente.” (DAVID, 2017, p. 5).

Por tal intuito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, em diálogo com a Constituição Federal de 1988, sentencia que a educação cidadã e para a cidadania no “[...] currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretrizes a Lei n.º 8.096/1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado[...].” (BRASIL, 1996. p. 23). E sobre a promoção da cidadania, Freire advoga sê-la tão somente concretizável consoante uma consciência do sujeito quanto a sua singularidade e sua coletividade, como sujeito social, cívico e político, o que aclara a escola como um espaço de conscientização, entendendo essa como “um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.” (FREIRE, 1980, p. 25).

Logo, “[...] é preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.” (FREIRE, 1980, p. 40). Sem que haja uma clara noção do sujeito quanto aos seus direitos e deveres sociais, cívicos e políticos, qual também das responsabilidades, obrigações e garantias do Estado para com seus patriotas, inexistente uma verdadeira democracia, pois a sociedade se ergue fissurada entre os conscientes e os alienados, sendo os primeiros aqueles que conseguem agir com e sobre o Estado, ao passo que os últimos são apenas reféns dos desígnios das instituições. Assim, apenas por meio de práticas formativas escolares que reflitam a cidadania e o papel cidadão através do posicionamento do Estado como objeto de ensino e “[...] que conduzam a uma reflexão crítica a respeito dele, é que se educa.” (FERREIRA & FERREIRA, 2017, p. 357).

Quanto ao elucidado, cabe apresentar a visão de Nohara (2010) sobre ser cidadão somente aquele nacional em pleno gozo de seus direitos sociais, civis e políticos, de forma

que detém condições (e dever) de participar ativamente dos assuntos do Estado. Para que isso se efetive, faz-se *sine qua non* a criação de uma cultura da cidadania, exercida por cidadãos conscientes de sua sociedade e de seu Estado, o que demanda uma educação igualmente vocacionada a essa agenda. Consequentemente, uma educação para a cidadania, e mesmo cidadã, qual condiciona a Constituição de 1988, reclama a inclusão da reflexão crítica sobre a cidadania e o ser cidadão de forma sistemática e transversal, segundo uma escolarização que seja “[...] ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; [...] na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolva a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura [...]” (FREIRE, 1980, p. 41), em atenção ao projeto coletivo e pessoal de criação de significações que sejam sociais e socializadas, postuladoras e engenheiras de uma realidade societária digna do Estado Democrático de Direito, o qual só se verifica pela dignidade de seus cidadãos.

Nesses termos, a cidadania precisa ser vista na experiência escolar da Matemática, da Biologia, das Artes, da Educação Física, da Geografia, da Literatura, da História, da Filosofia, da Robótica, da Língua... Como mediação da experiência social que é a própria escola e como objeto e objetivo dentro da escolarização para a cidadania, a qual exige uma formação para a autonomia crítica, reflexiva, responsável e responsiva dos educandos. Essa premissa está inscrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que, por sua vez, esclarecem que “[...] o conhecimento científico, nos tempos atuais, exige da escola o exercício da compreensão, valorização da ciência e da tecnologia desde a infância e ao longo de toda a vida, em busca da ampliação do domínio do conhecimento científico: uma das condições para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 2013, p. 25), havendo tanto no labor pelo letramento científico quanto pela cidadania uma transdisciplinaridade essencial.

A existência de uma disciplina “Cidadania” no currículo escolar também concorre à sistematização dos conhecimentos e saberes precípuos à cidadania além da escola, de face que o

sujeito precisa conhecer e reconhecer a estruturação de sua sociedade, as instituições, hierarquias, responsabilidades e agências, partição de poderes e funcionamento administrativo direto e indireto, qual igualmente as formas pelas quais Estado e sociedade se harmonizam, dialogam e, também, pressionam mutuamente quando necessário. Entretanto, não raro, a carga horária dessas aulas se voltam para apreciações de temas em desgaste midiático, como o *Bullying* nos espaços escolares – o que não é impertinente, mas que se verifica como algo tão discutido e tão persistente que faz questionar: as escolas ensinam seus educandos a agirem contra o *bullying* ou apenas o tratam como um fenômeno abstrato? Elas protegem seus estudantes? Elas os ensinam a se protegerem? Elas explicitam como as instituições cidadãs do Estado podem ser acionadas? Se sim, qual a razão de a maioria das escolas apresentarem índices pífios de mudança? Ou o *Consumismo* – sendo que a valorização do consumo, da camarotização, da hierarquização por status social e representação da capacidade de consumo vem levando a crescentes índices de violência física e mental, qual também de doenças mentais, transtornos de imagem, transtornos alimentares e, inclusive, suicídio. No fim das contas, não se pode aceitar uma aula de cidadania que apenas dá relevo à existência de problemas, sem avaliar coletiva e colaborativamente como confrontá-los e agir transformativamente sobre a sociedade. Mais do que exortar estudantes a exigir políticas públicas pensadas, operacionalizadas, geridas e avaliadas por terceiros, a escola deve ensiná-los o que são políticas públicas, como nascem, como se desenvolvem e implementam-se, como são geridas nos três níveis federativos e quais as formas de avaliação, revisão e aperfeiçoamento delas. A cidadania não é contemplativa, mas uma existência dinâmica e proativa.

Portanto, “[...] ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.” (FREIRE, 1980, p. 82-83), e, com isso, o coletivo social se conecta, dialoga e constrói caminhos para essa caminhada em que cada um faz a sua parte por um mundo de todos, no qual ninguém é



deixado para trás, alienado, marginalizado, esquecido, desassistido ou negado. Dessarte, uma educação para a cidadania se constrói por meio de uma escola que troca a individualidade da formação meritocrática *rankeada* de seus educandos, por um coletivo de práticas de coletividade, colaboração, criação e realização comuns, orientadas ao desenvolvimento societário humanizado e empático, pois a cidadania somente existe nestas condições.

### EDUCAÇÃO SEXUAL NA AULA DE LÍNGUA: ESCLARECENDO O SEXO E AS SEXUALIDADES

Em primeiras linhas, figura pertinente revozeir a Professora Guacira Lopes Louro (2001) acerca da escola ter por tradição um clássico comportamento de alienação da educação sexual de seus domínios, o que pode ser expandido até mesmo para uma alienação da sexualidade dos seres humanos, incluindo de seus próprios membros. Complementarmente, Henriques & Barbosa (2016, p. 53), em diálogo com a mesma autora, averbam a “[...] instituição escolar como sendo o local da excelência do apagamento das sexualidades, do asseveramento da normalização dos gêneros, da normatização das performances identitárias e do controle social dos sujeitos [...]”, qual como uma herança da pudicícia hipócrita da educação cristã e do importado puritanismo vitoriano.

À luz desse cenário, urgencia-se aclarar que os corpos são sexualizados e sexuais, qual também as identidades, e que isso é mais plural e diverso do que aceita assumir a sociedade, mas que essa decisão por nublar a verdadeira essência dos sujeitos acarreta em uma violência às identidades das pessoas, aos seus direitos individuais e sociais (LOURO, 2001). Logo, assumir que esse processo é da orgânica dos sujeitos e tem inícios no limiar da vida explicita a responsabilidade de se orientar, com clareza, sensibilidade, ciência e afeto aos jovens no caminho da descoberta de seus corpos e de suas relações afetivas e sexuais consigo e com outrem. Em virtude dessa realidade, família e escola não podem negar-se ao ofício da educação sexual sem levantar efeitos colaterais às vidas que têm a negação e/ou o

cerceamento desse aspecto nodal da vida, sabendo-se que consequências nefastas advém dessa obstrução de conhecimento do corpo, do sexo e da sexualidade, as quais são abundantemente identificadas no Brasil: é o país em que mais homossexuais são mortos por crimes de ódio no mundo<sup>2</sup>, o qual foi o palco de 329 mortes de pessoas LGBTQ+ exclusivamente em 2019<sup>3</sup>, qual também de 124 pessoas vitimadas fatalmente por transfobia<sup>4</sup>, sendo igualmente brasileiro o topo do ranking mundial de mortes por violência de pessoas transexuais<sup>5</sup>, no mesmo ano, e mais: o 13º Anuário de Segurança Pública, publicado em setembro de 2019, expôs mais um triste recorde nacional, pois 66 mil pessoas foram vítimas de estupro no país – contando apenas os casos denunciados-, sendo que a maioria das vítimas, 53,8% do total, foram meninas com até 13 anos de idade (MPPR, 2020). Com isso, tem-se a média de 180 estupros por dia, sabendo-se que crimes de estupro doméstico geralmente não são explicitados, bem como os estupros em que homens são vítimas também raramente são denunciados, o que dá margem para a temeridade de um dado real muito maior (MPPR, 2020). Além disso, entre as mulheres violadas, 50,9% eram negras, o que força à leitura crítica do cruzamento de dados, pois são as mulheres negras aquelas que menos têm oportunidades de escolarização formal regular, menor estabilidade empregatícia formal, menor independência financeira e, por fim, maior vulnerabilidade social em amplo sentido (MPPR, 2020). E ainda há mais, pois o mesmo documento argui que no ano de 2018, “1.206 mulheres foram vítimas de feminicídio, alta de 4% em relação ao ano anterior. De cada 10 mulheres mortas 6 eram negras. A faixa etária das vítimas é mais diluída, 28,2% tem entre 20

---

2 A fonte para esse dado é o Senado Federal Brasileiro, consultável pelo link:

<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>

3 Para consultar o dado exposto, acessar:

<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/04/23/brasil-registra-329-mortes-de-lgbt-em-2019-diz-pesquisa.htm>

4 Dados mais completos podem ser levantados no site a seguir:

<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2020/01/brasil-lidera-ranking-de-assassinato-de-pessoas-trans-nos-ultimos-10-anos/>

5 Essa e outras informações a respeito podem ser encontradas no link a seguir:

<http://especiais.correiobraziliense.com.br/brasil-lidera-ranking-mundial-de-assassinatos-de-transexuais>

e 29 anos, 29,8% entre 30 e 39 anos. E 18,5% entre 40 e 49 anos”, tendo-se, sem resfôlego, a manutenção do tenebroso dado de que “9 em cada 10 assassinos de mulheres são companheiros ou ex-companheiros” (MPPR, 2020).

Por conseguinte, Gaioli (2020) chama a atenção para o fato de a escola se apresentar um ambiente no qual “[...] a diversidade sociocultural, sobretudo a sexual e de gênero, se manifesta de várias formas. Entretanto, sua estrutura não promove o respeito a essa diversidade existente, pois muitos dos aspectos que a constituem, inclusive os institucionais, não contribuem para reverter esse quadro problemático.” (GAIOLI, 2020, p. 15). Sem contar que Henriques & Barbosa (2016) pontuam a escola a partir da visão dela como o espaço de regulação social das pessoas em formação sistemática oficial, tornando toda a “[...] sociedade consumidora de um modo de pensar, agir, fazer e consumir padronizado. A fuga destes padrões, em maior ou menor grau, gera reações adversas sobre os 'não-padrão'. A abjeção seria justamente a violenta resposta às performances criticamente fora do normalizado.” (HENRIQUES e BARBOSA, 2016, p. 54). Dentre as chancelas advindas dessa conjuntura abjeta estão as sensações de autorização do combate e apagamento das formas de vida abjeta, seja pelo discurso ou seja pela violência simbólica e física, como visto nos dados anteriormente elencados.

Focalizando a escola nesse processo, entendendo-a por toda a comunidade escolar e seus instrumentos pedagógicos, salienta-se que “[...] o disciplinamento educacional dos corpos é sutil e discreto [...]” (GAIOLI, 2020, p. 21), ainda que explicitamente produza sujeitos com comportamentos tipificados e homogeneizados, cujas bases e os objetivos de produção são derivados de um “[...] processo amparado e continuado por outras instituições políticas, sociais e culturais, constituindo a fixação de identidades [...]” prototípicas, fiduciárias de arquétipos ideológicos especificamente depositários dos interesses de uma ínfima parcela do extrato social, qual discute Gaioli (2020, p. 21) com Louro (2013).

Entretanto, a realidade da instituição escolar também não é tão homogênea o quanto parece, ainda que haja efetivamente uma hegemonia do silenciamento das questões aqui em glosa na maior parte das casas de ensino. Isso traz à baila a reflexão de Henriques e Barbosa (2016) e de Oliveira (2015) sobre o currículo escolar possuir dois lados, os quais carregando consigo múltiplas potencialidades nas mãos da gestão escolar e das figuras docentes: “[...] em uma face pode aprofundar os processos de exclusão verificados na sociedade, na medida em que silencia a pluralidade existente na realidade social; mas na outra face, o currículo figura como vetor de mudança e de problematização destes processos de exclusão existentes.” (HENRIQUES & BARBOSA, 2016, p.55).

Assim, a comunidade escolar precisa decidir qual posicionamento pedagógico irá seguir na condução da experiência formativa de estudo do sexo e das sexualidades, tendo por norte sempre a objetividade de uma educação cidadã, a qual não pode existir sobre a dicotomia de asseveramento ou de confronto dos processos de exclusão e alienação da temática, pois, na escola, atuam “[...] forças sociais que impõem, desde cedo, modelos de comportamento, padrões de identidades e gramáticas morais aos estudantes.”, mas esses modelos podem ser excludentes ou abrangentes (MISKOLCI, 2012, p. 36). Salta às vistas a bussolar prescrição da LDB/96 quanto ao tratamento das questões de Gênero e de Sexualidade no processo formativo cidadão do brasileiro em escolarização, ainda que não explicita o que efetivamente abarca através dos termos “gênero” e “sexualidade”, ficando ao gosto dos educadores preencher de sentidos esses lexemas, mas sempre atendendo ao afixado na lei como fulcral à experiência escolar: a tolerância e o respeito (ao diverso) como essência da cidadania (HENRIQUES e BARBOSA, 2016).

Em suma, uma educação para a sexualidade concorre para uma experiência formativa que sensibiliza e conscientiza os sujeitos sobre os seus corpos e os corpos outros, tanto em uma perspectiva biológica quanto social, já que vivemos em coletivo e toda

experiência entre as pessoas estão imersas em redes significativas e avaliativas que constroem memórias e assentam-se na moral. Com isso, é preciso trabalhar essa experiencição da sexualidade e do sexo a fim de didatizar o mundo da reprodução, da libido e da fetichização, normalizando essa tríade, mas explicitando as perversões, sendo estas ilustradas como práticas de sexualidade e sexualização não consensuais e não legais, à luz dos códigos e leis do Brasil, ceifando qualquer espaço para doutrinações morais e religiosas que busquem dar sentidos peculiarizados a um evento pedagógico laico e vocacionado à proteção dos jovens e de toda a população nacional, haja vista ter como intento combater as abjeções, as violências, as violações e as mortes propulsionadas pelo sexo e pelas sexualidades.

#### E PODE FALAR DE POLÍTICA NA ESCOLA? DEVE!

Ainda em 2014, uma pesquisa batizada de “Sonho Brasileiro da Política” entrevistou cerca de 1.128 jovens, com idades entre 18 a 32 anos, em todo o território nacional. Com o intuito de levantar como jovens adultos se identificam dentro (ou fora) do processo de mudança social do país, a investigação apurou que 48% dos entrevistados entendiam que eram partícipes de ao menos algum processo de mudança na sociedade em que vivem e/ou nas estruturas da sociedade brasileira, bem como, com efeito, desvelou que 65% dos mais de 1000 entrevistados gostaria de ter recebido ou de vir a receber em breve alguma formação política ao longo de sua escolarização (CARTA CAPITAL, 2020).

Anos mais tarde, uma série de atividades foi testada com vistas à implementação de uma Educação Política no Ensino Básico, como Tema Transversal em plena vocação à formação cidadã preconizada pela LDB/1996, qual também pelos documentos que a corporificaram na arquitetura curricular, como os PCNs/1997 e a BNCC/2017. Uma delas se deu no interior de São Paulo, onde foram oferecidas oficinas sobre o Poder Legislativo – suas funções, prerrogativas, modo de funcionamento, *etc.* –, levando jovens entre 15 e 16 anos ao

entendimento teórico e prático do que é a representação, o exercício e a vivência da cidadania, tanto em posição de civil quanto em posição de exercício de mandato político legislativo. Como fruto da experiência, os jovens elaboraram dois projetos de lei para o município e conseguiram, via whatsapp, as 180 assinaturas necessárias à protocolação do projeto, e o submeteram à Câmara de Vereadores de Gavião Peixoto, de modo que esses estudantes chamaram a atenção de seus representantes legislativos para a necessidade de implementação de uma educação midiática nas escolas, como forma de letrar para o consumo das verdades desses veículos de informação, bem como para a criação de uma agenda de cuidados com animais de rua. Logo, a vivência de compreensão do funcionamento das instâncias e das instituições políticas do país levou esses jovens a assumirem posição ativa e participativa na gerência da sociedade em que vivem, ou seja, a exercerem, com maior autonomia e veracidade, a sua cidadania (CARTA CAPITAL, 2020).

Entretanto, mesmo havendo experiências formativas, como essa, espalhadas pelo Brasil inteiro, o currículo educacional e, portanto, a experiência escolar básica sistemática estimulada pelo Estado para os brasileiros ainda se revela deficitária de ações concretas de conscientização da população acerca dos significados da Cidadania, do Estado e da Democracia, o que, por conseguinte, inviabiliza uma vivência cidadã autônoma, subjugando as pessoas a estarem alienadas quanto as formas de expressão, de exercício e de domínio de poder. Como resultado dessa histórica negação do acesso à formação para a política – a qual não deve ser entendida como uma formação para a vida partidária, eleitoreira ou ocupada em cargos públicos –, cujo intuito é o de afastar à população do Estado e das condições de participação cidadã, “de acordo com a OECD, 41% dos brasileiros não se interessam por política, deixando o país atrás apenas da Colômbia” (GAZETA DO POVO, 2018, s/p). Nessas condições, aclara-se que a ausência de sensibilização e conscientização para o tema, os brasileiros acabaram por imprimir à política, significados que a colocam como algo aquém de

suas necessidades, responsabilidades ou mesmo de suas questões do cotidiano, qual a política fosse uma mera abstração que nada diz respeito a como as vidas e os desenhos sociais são desempenhados no país.

Buscando uma recolocação desses termos, almejando-se a efetivação da cidadania como prática e não como condição subjetiva, a Constituição de 1988, por meio das garantias fundamentais e notadamente pela LDB/1996, decreta que “[...] é papel da escola promover, já no ensino fundamental, o aprendizado da criança tendo os valores éticos, a vida em sociedade e o conhecimento sobre o sistema político como pilares.” (GAZETA DO POVO, 2018,s/p). No mesmo sentido, cabe dar relevo ao fato de que, ainda consoante a LDB/1996, a escolarização formal deve promover a “[...] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (BRASIL, 1996), o que legitima a inclusão do debate acerca das práticas políticas, da organização do Estado e suas instituições, do governo e dos níveis e meios de governança, bem como dos significados da cidadania à luz da participação política do cidadão.

Não foge dessa exigência legal ao propósito da educação escolar básica, a posição de 71% dos brasileiros que responderam ao DATAFOLHA, em 2018, que as escolas deveriam incluir a educação política em suas atividades curriculares ordinárias, sendo que, quanto maior a escolaridade dos entrevistados, maior esse índice: entre entrevistados com ensino superior completo, 83% defendem que política é assim assunto para as salas de aula (CIDADANIA, 2019). Assim, além de ir de encontro à Constituição, qualquer ação te cunho proibicionista, explícito ou velado, à educação política acaba por atentar contra o direito à formação cidadã dos brasileiros, a qual se alicerça sobre os pilares dos direitos civis, sociais e políticos de cada nacional (BRASIL, 1996), o que paulatina e progressivamente vem sendo igualmente compreendido e defendido pela própria população.

Em face do ilustrado, ações que propalam a negação ao direito de formação política assentam o ideal de uma pedagogia acrítica no espaço escolar, entendendo a educação como

mera transmissão conteudística, o educando como tábula rasa e o professor como transmissor de pretensas verdades universais. Contraditoriamente, a Constituição assinala o dever de consciência dos direitos e deveres do cidadão, estando a cidadania como uma reunião de ambos, a qual só pode ser efetivada se o cidadão for agente político, e não passivo diante das manobras políticas de outrem, qual também a LDB/96, que explicita claramente a formação cidadã como uma experiência humanística, profissionalizante, social, política e cidadã (BRASIL, 1996). Ou seja, à escola cabe “[...] estimular a consciência crítica da realidade e a postura ativa de alunos e professores no processo ensino-aprendizagem, de forma que não haja uma negação ou desvalorização do mundo que os influencia.” (CHIARELLA et al., 2015), havendo nesse engenho a educação política como pilar inequívoco.

A Educação Política ou práticas de Letramento Político não tem o objetivo de angariar novos partidários para X ou Y partidos, nem mesmo de buscar converter o alunado à X ou Y vertente ideológica, mas, certamente, trata “[...] sobre o que se pode fazer para mudar leis que privilegiam algumas pessoas e como podemos agir na sociedade para melhorar o país.”, como afirmou a juíza estadual de vara de Família e Infância de Curitiba Ana Carolina Bartolamei Ramos (GAZETA DO POVO, 2018). Contudo, é esse ensinar a agir que a Educação almeja para as pessoas o que aparenta ser o grande entrave à chancela da política como um objeto e um objetivo de ensino, haja vista que ela vai embasar e instrumentalizar mais e mais brasileiros no exercício direto de suas visões de mundo, de seus anseios cidadãos e na postura ativa sobre a realidade da gestão do Estado e dos governos, subvertendo a clássica postura passiva que a República outorgou à população por uma ativa presença de acompanhamento, sugestão, cobrança, vigilância e exigência para com os representantes públicos e instituições nacionais.

O desmonte das aristocracias políticas que a anos gestam o país significa a implosão de uma secular arquitetura do *status quo* que em nada interessa às elites nacionais, as quais detêm consigo justamente o poder de manobra e coerção das instituições do país – o que se



verifica nas constantes buscas e/ou criações de respaldos para o não aprimoramento da Educação Nacional. No sentido já desse horizonte, quatro décadas atrás, Paulo Freire (2001) questionava: “[...] não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?” (FREIRE, 2001, p. 23), já que uma educação que busca continuamente ampliar a si e à experiência de seus educandos no contato consigo, com outrem e com o mundo, embasada em perspectivas críticas que propalam posturas autônomas, reflexivas, responsáveis e responsivas, apontam para o texto da Constituição no tratamento da formação do cidadão, enquanto que tudo aquilo que almeja obstruir tal caminho intenta, portanto, negar o acesso à cidadania, almeja excluir, quer marginalizar, cobiça a solidificação tirânica da vilania conjectural do estamento societário nacional cuja culminância é a estratificação dos brasileiros não apenas em classes socioeconômicas, mas em estratificações hierárquicas do gozo da dignidade humana e cidadã.

Conclusivamente, o debate acerca da pertinência da política nos debates em sala de aula, na realidade, extrapolam o labor reflexivo pedagógico, estando, com efeito, muito mais vinculado a querelas sociais, históricas e políticas de impedimento a toda a gente brasileira do efetivo direito à cidadania, aquele que extrapola a mera escritura constitucional e materializa-se inscrito na vivência cotidiana do Estado Democrático de Direito. Por isso, ensinar política, debater política, problematizar a política, pensar a política é educar, é fomentar à cidadania, é combater a manutenção de pessoas leigas e alienáveis pelos sistemas de corrupção que atuam nas estruturas de poder em todo o país. Em suma, nas palavras do professor Valentino Ruy à *Carta Capital*, depois de aplicar o *Jogo de Política*<sup>6</sup>, em sua sala de aula, a educação política fomenta “[...] o despertar de um sono profundo que, muitas vezes, a população tem

---

6 O “Jogo de Política” foi idealizado pelas organizações sociais Énois e LabHacker e foi aplicado em escolas municipais da cidade de São Paulo, além algumas outras localidades, conforme Carta Capital. Ver: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/e-fundamental-trazer-a-politica-para-dentro-das-salas-de-aula/>.

em relação à política.” (RUY, 2020, s/p), conclamando à conscientização por tantas vezes afiançada por Freire (1980) como prior do *status* cidadão.

### QUAL O PODER DA EDUCAÇÃO E O QUE PODE O ENSINO DE LÍNGUA?

Bussolarmente orientada ao atendimento das questões ora levantadas – *Educação e Cidadania, Educação Sexual e Educação Política* – uma discussão concernente à *Educação e Poder* se faz não somente necessária, mas igualmente concretizável em função da verificação de como a abordagem ou a invisibilização de debates sobre a construção da cidadania, a sexualidade e o gênero e o respeito às diferenças, e a formação para o exercício dos direitos e deveres políticos dizem respeito às operações de poder sobre a agenda educacional do Brasil.

Consoante uma perspectiva freireana, assume-se que o compromisso da formação escolar aponta para, fulcralmente, “[...] dar ciência a todos de seu lugar no mundo, de que esse lugar é culturalmente inscrito, de que o que cada pessoa tem reflete um ordenamento social, econômico, político, ideológico e, portanto, cultural.” (HENRIQUES, 2019, p. 473). E mais, à formação crítica em sala de aula recai o ofício de despertar o corpo discente para a percepção, a consciência e a construção de uma posição quanto ao “[...] natural enfrentamento das opressões e das assimetrias que açoitam a dignidade humana e cidadã dos brasileiros.” (HENRIQUES, 2019, p. 473), haja vista só assim se caminhar em favor do engenho de uma sociedade nacional veridicamente equânime e digna a todas e todos.

Logo, uma educação fundamentada no prior da promoção cidadã faz uso de todo o seu arcabouço curricular para engendrar experiências formativas críticas, reflexivas, coletivas e colaborativas que estejam primordialmente voltadas a aclarar à comunidade escolar as realidades do mundo, a fim de fomentar que cada sujeito seja partícipe consciente ativo da sociedade, fazendo valer suas prerrogativas constitucionais de exercício democrático de opinião e de posicionamento. Ou seja, conforme o presente horizonte, “[...] a educação é

encarada como um ato político, e as relações estabelecidas entre alunos e professores devem ser embasadas em interações de respeito entre sujeitos e cidadãos, de modo a construir conhecimento crítico e centrado na busca pela autonomia [...]” (CHIARELLA *et al.*, 2015, p. 419) de todo o alunado na formação de suas opiniões sobre quaisquer temáticas que estejam presentificadas direta ou indiretamente em suas vivências.

Em corroboração ao questionamento de Freire (2011, s/p), “[...] não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusive ou excludente?”, uma perquirição central ao fazer escolar é justamente assentada nessa premissa freireana: a base do trabalho escolar será inclusiva ou excludente? Uma resposta uníssona para essa pergunta seria ignorar as múltiplas realidades coexistente no sistema educacional brasileiro, qual também ferir a autonomia seja das instituições de ensino seja das esferas públicas de gerenciamento e promoção da escolarização: União, Estados e Municípios. Contudo, há que se frisar o avanço de inspirações institucionais nada tímidas de parte de representantes do Governo Federal alusivas ao tom que a experiência educacional formal deve assumir no território nacional, pois, principalmente no que se urde pós-golpe de 2016, levantes contra os direitos de minorias e políticas assertivas de inclusão social assumiram posição de alvo das violências pessoais e institucionais de parte de ministros e mesmo chefes de Estado, para não desresponsabilizar o ex-presidente Michel Temer e o atual Jair Bolsonaro pelas atitudes administrativas de seus subordinados por escolha.

Ilustrando o exposto, em 2017, quando o Conselho Nacional de Educação, sob orientação ministerial, suprime questões de gênero e sexualidade da Base Nacional Comum Curricular, submeteu os interesses da formação escolar cidadã à agenda da chamada Base Evangélica de congressistas, sujeitando políticas de Estado a interesses religiosos de uma parcela específica da fração de representações de credos existentes no país, cuja constituição, frise-se, petriamente, assegura o dever de laicidade do *establishment*. Como agravante, essa manobra inconstitucional

ainda afeta diretamente a população em seus direitos fundamentais, já que o Brasil confirmou 32 mil casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes só em 2018, segundo o Ministério da Saúde<sup>7</sup>, sendo que 1 entre 4 casos tem por agressor alguém do círculo familiar da vítima, havendo por abusador o próprio pai ou o padrasto da vítima em 23% do total de casos, em uma clara demonstração de formação patológica de masculinidade sexual na cultura do país – demandando uma ostensiva frente de ressignificação do sexo e da sexualidade com base em experiências mediadas por profissionais formados inicial e continuamente para operar situações de ensino e aprendizagem que contemplem o tema. Isso sem falar que o Brasil é o campeão mundial de violência por homofobia<sup>8</sup> e transfobia<sup>9</sup>, estando no nefasto topo do pódio de assassinato de pessoas trans no mundo<sup>10</sup>, número que, inclusive, aponta dramático crescimento no primeiro semestre de 2020<sup>11</sup>, superando a marca de 11 casos de violência por dia registrada em 2019<sup>12</sup>.

Por conseguinte, sem dificuldades, verifica-se que o governo possuía vastidão de dados e contextos que reclamavam ações de urgente reforço de políticas assertivas de promoção da Educação Sexual nas escolas, além de outras medidas de suporte à questão, e, mesmo assim, guiou-se por interesses privados em detrimento dos coletivos, obstruindo o combate às violências e negando à cidadania e os direitos inalienáveis do cidadão em prol da averbação de uma orientação religiosa que não responde aos anseios da população e a qual não é, em nada, debitária à política educacional do país. Com isso, comprova-se, pelo trato de

---

7 Para mais dados sobre violência sexual contra crianças e adolescentes, acessar:

<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/03/02/ministerio-da-saude-registra-recorde-de-abusos-sexuais-infantis-no-brasil.htm>.

8 Detalhamentos podem ser acessados no seguinte endereço: <http://dapp.fgv.br/dados-publicos-sobre-violencia-homofobica-no-brasil-29-anos-de-combate-ao-preconceito/>.

9 Um registro mais amplo e sequenciado ano a ano dos dados de violência transfóbica pode ser vislumbrado no endereço a seguir: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/tags/violencia-transfobica>.

10 O confronto de pesquisas e lavantamos dessa violência estão apresentados no seguinte site: <http://especiais.correiobraziliense.com.br/brasil-lidera-ranking-mundial-de-assassinatos-de-transexuais>.

11 A curva de crescimento de casos de morte por transfobia, no paralelo 2019/2020 está ilustrada e debatida no endereço: <https://antrabrazil.org/category/violencia/>.

12 A explicitação do registro está disponibilizada no site: <http://www.generonumero.media/transfobia-11-pessoas-trans-sao-agredidas-a-cada-dia-no-brasil-2/>.

um único caso temático, que o exercício de poder da parte da elite política brasileira tem peso sobre a vida de todas as pessoas compreendidas no território nacional – inclusive pesa sobre as garantias de vida e de morte delas.

Entretanto, ainda que estruturada hierarquicamente em um sistema retroalimentativo de responsabilidades, a Educação também se firma na excepcionalidade de ser cada sala de aula um acontecimento formativo humanizador e dignificador cidadão único. Logo, em face de posturas tirânicas como as de apagamento levantadas ao longo deste trabalho, a autonomia docente e o seu senso de cidadania devem atuar como pêndulos entre a anuência e a subversão, a fim de conclamar a resistência confrontativa a quaisquer políticas de manutenção de engenharias societárias excludentes, preconceituosas, classistas, racistas, misóginas, lesbofóbicas, homofóbicas, transfóbicas, assim como quais posturas mais que propalem marginalização de pessoas. Por isso, a figura docente tem consigo a missão de avaliar e responder através da orquestração de atividades escolares uma pronta resposta opositiva a posições marginalizadoras outorgadas à Educação. Isso em razão de caber ao professorado e à sociedade em geral questionar o interesse do Estado em ceifar experiências escolares “[...] que visam instrumentalizar o emancipar dos sujeitos educandos da condição de *tabula rasa* para a de construtores do próprio saber, de passivos para agentes ativos de suas vidas e do mundo que lhes cerca, de alienados para politizados, de acrílicos para cientes e conscientes da realidade?” (HENRIQUES, 2019, p. 474).

Embasando tal postura à docência, Paulo Freire (1992, p. 9) exortara certa vez que “[...] ao negarem a mim a condição de educador, por ser demasiado político, eram tão políticos quanto eu. Certamente, contudo, numa posição contrária à minha. Neutros é que nem eram nem poderiam ser.”, explicitando que os agentes públicos que buscavam subverter sua imagem de educador, em verdade, queriam era calar a educação que ele efetivamente empreendia. O reproducionismo conteudista apartado da realidade nacional e desarticulado

das vivências cotidianas e dos interesses da comunidade escolar não tem serventia a um projeto de formação de sujeitos reflexivos, críticos, responsáveis, responsivos e autônomos em seus exercícios de cidadania, em seus exercícios de vida, configurando, portanto, uma falácia valorativa tão somente dos interesses daqueles que erigem seus projetos de poder forçando uma abstenção da sociedade de seu protagonismo na gerência do Estado Democrático de Direito.

Na especificidade do ensino de Língua Portuguesa, tem-se por ponto de partida a compreensão da “[...] língua enquanto plano tanto imaterial quanto material de existência ideológica, haja vista que é na abstração que a ideologia em si reside, mas nas ações concretas do ontem, do hoje e dos intentos do vir a ser ela se concretiza.” (HENRIQUES, 2019, p. 476). Justamente em adesão ao assentado, a aula de português deve exortar uma reflexão que posicione a classe diante do fato de que “[...] a língua é uma produção social, com uma presença individual nessa produção social. É precisamente por isso que a linguagem é corpo ideológico. Não é possível pensar em linguagem sem ideologia e poder.” (FREIRE, 2005, p. 16), não havendo positividade ou negatividade nesse fato, mas sim na utilização da língua para a veiculação de discursos que subjazem cidadania ou violência, estando nisso a apreciação das ideologias corporificadas pela língua.

Disso deriva a compreensão da “[...] ideia de que o fio da língua, o fio da ideologia e o fio do poder trançam a realidade já entrelaçados ganha relevo, ou, mais evidente que isso, poder-se-ia, por fim, advogar que se trata, todo o tempo, de um mesmo fio pelo qual se costura a organização (e a ordenação) social.” (HENRIQUES, 2019, p. 476). Destarte, o ensino da língua precisa vincular o estudo dos sistemas que dão forma ao linguístico às dinâmicas que conferem sentido aos signos linguísticos, desvelando-os sempre como iguais signos ideológicos. Não existe forma sem função, nem função sem significado, o que conclama práticas de ensinância da língua que abram as janelas das salas de aula para que o mundo da

língua e o mundo social não apenas se avistem, mas se concretizam o mesmo mundo à luz da experiência escolar de apreensão da língua.

Como já visto anteriormente no início desse documento, a composição da Língua Portuguesa é um resultado continuado de dinâmicas de poder, as quais estão presentes e funcionando em suas morfologia, sintaxe, léxico, relações de sentido, tipologias, gêneros... discursos. Isso em face de ser a vida humana um percurso de contrapontos de poder, estando toda a cultura vinculada à tal realidade, inexistindo um *habeas corpus* para a língua nesse processo. Consequentemente, trazendo o exposto para a escola, o exercício de uma ensinância crítica, cuja envergadura aponte para uma aprendizagem igualmente crítica, tem por resultado “[...] agências transformativas sobre o social em prol da coletividade, destacadamente os menos assistidos e marginalizados, acarreta em assumir posturas insubordinadas que desafiam o *status quo* e desafiam o privilégio dos que se regozijam da opressão que exercem e esbanjam o negado aos oprimidos.” (HENRIQUES, 2019, p. 478).

Nos termos do urdido, “[...] a escola não apenas reproduz, mas também contradiz a reprodução. Como professores educadores nós temos que estar engajados num palco de luta permanente.” (FREIRE, 1977, p. 75), e, por isso, a Educação ocupa posição privilegiada nas agendas de governos tanto que enxergam na escola o caminho para a promoção de dignidade às pessoas quanto por aqueles que almejam a manutenção de estruturas assimétricas de composição social. E, em resposta às divergentes, marés que dão forma ao fazer educacional oficial, “[...] ao passo em que trabalha a engenharia curricular nas práticas de ensinância do cotidiano educacional, cabe ao docente vincular esse currículo às demandas e às realidades presentificadas na escola por meio de sua própria comunidade escolar.” (HENRIQUES, 2019, p. 480), pois a escola pode ser justamente de onde parte o suspiro que recupera o fôlego daqueles que o sistema almeja sufocar.

## UMA ODE À INDISCIPLINA: POR UMA AULA CRÍTICA PELO DEVER DE LETRAR

Tencionando uma proposição ao ensino que ilumine caminhos e instrumentos ao fazer docente e à experiência escolarizadora exortada no decurso do presente texto, elege-se a Linguística Aplicada Indisciplinar como epistemologia de teoria-ação que advoga especificamente um trabalho com a língua que busque munir as pessoas de ferramentas de mudança da realidade social, o que, no caso específico, compreende-se como demanda escolar. Em face de sua orgânica indisciplinar à métrica de delimitação de fronteiras ao saber, uma sala de aula de Língua Portuguesa regida consoante a Linguística Aplicada Indisciplinar encara com naturalidade o necessário ministério da *Educação e Cidadania*, da *Educação Sexual*, de *Educação Política* e da *Educação e Poder* como indissociável de uma ensinança erguida sobre o paradigma dos letramentos e tem por nodal anseio a formação humanizada de pessoas para o exercício de suas prerrogativas cidadãs com autonomia.

Moita Lopes (2010, p. 19) esclarece que esse campo multidisciplinar de observação do social pretende falar de “[...] um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hipersemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos.”, demandando, com isso, que a exposta agenda seja assumida na mesma medida pela escola. Deriva disso a constante defesa da Linguística Aplicada por uma abertura no olhar a fim de ver o que há e não o que se quer que haja, imprimindo lentes específicas para essa mirada – o que pode ser aplicado à Educação no sentido de buscar subverter a cultura do prescritivismo à flexibilização curricular necessária a tornar a escola um espaço de significados sobretudo dos fenômenos da vida vivida dos estudantes, aclarando o papel da língua nessas dinâmicas.

E mais, assumir esse campo como *indisciplinar* concerne tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e



nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados.” (MOITA LOPES, 2010, p. 19). Assim, identifica-se uma natureza que muito se aproxima do que a aula de língua portuguesa precisa hoje para dar conta dos sentidos sociais que as práticas languageiras efetivamente têm significado nos usos hodiernos, os quais não são prescritivos ou normativos, nem preestabelecidos, mas sim constituídos pelas práticas interacionais espontâneas.

Sendo assim, afiançar a aula de Língua Portuguesa à Linguística Aplicada Indisciplinar pressupõe transcender a compreensão disciplinar curricular do que dá forma a uma aula para suscitar experiências de contemplação analítica, uso e reflexão-uso da língua, conferindo destaque às situações e aos intentos que amparam esses engenhos languageiros. Logo, a aula arrefece a positivista arquitetura do ensino escolar métrico e cercado de fronteiras entre os ditos campos do saber, objetivando uma vivência de apreensão da língua que a perceba como signo ideológico-cultural, portanto atravessadas por sentidos de ordens diversas, como a história, a economia, as relações de gêneros, as religiões, as formas de governos, a filosofia, as ciências médicas e da saúde, as questões raciais, os embates ideológicos, os confrontos bélicos, a moda, os avanços tecnológicos, as descobertas científicas, os impactos de calamidades naturais *etc.*, pois tudo isso atravessa a sociedade e ressignifica a cultura, cuja materialização dessa ressignificação se faz linguisticamente, qual também toda experiencição desses fenômenos e processo são igualmente mediados pela linguagem.

Indeleavelmente, toda atividade humana se perfaz através da linguagem e da língua, de maneira que, por isso, tudo o que envolve a atividade humana é objeto da aula de Língua Portuguesa, quaisquer empreendimentos sociais são assuntos da aula de Língua Portuguesa, a humanidade em seu existir e fazer no mundo é matéria ordinária da aula de Língua Portuguesa. Para tanto, assumir em sala de aula “[...] a perspectiva da indisciplinaridade em Linguística Aplicada requer um nível alto de teorização inter/transdisciplinar (o que envolve ler

em vários campos do conhecimento, participar de eventos em outras áreas etc.)” (MOITA LOPES, 2010, p. 20), o que exige da formação docente, inicial e continuada, uma constante devoção à aprendizagem transdisciplinar e indisciplinar, buscando conceber e apreender como conhecimento saberes outros que não tão somente os academicamente bem valorados, a fim de vozear a sabedoria popular e, no mesmo sentido, acessar, partilhar e propalar as visões de mundo advindas das experiências das pessoas comuns.

Sobre isso, a Linguística Aplicada Indisciplinar tem em muito dialogado com os Estudos Culturais a fim de conferir devida atenção as vozes das experiências e saberes advindos das periferias, dos populares e não-acadêmicos, compreendendo-os como aqueles “[...] alijados dos benefícios da modernidade (os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos colonizados etc.), não só como uma forma de produzir conhecimento sobre eles, mas principalmente pelo interesse em entender como suas epistemes, desejos e vivências podem apresentar alternativas”, instrumentalizando em teoria e prática tomadas de posição que reclamem novas conjecturas sociais alicerçadas na promoção equânime de dignidade humana e cidadania a todas e a todos. (MOITA LOPES, 2010, p. 21).

Em suma, o abraço da sala de aula de Língua Portuguesa com a Linguística Aplicada Indisciplinar aponta para mais uma envergadura de reforço da natureza e da finalidade inalienável da Educação: formas cidadãos humanizados e autônomos. Crê-se derivar dessa aliança a assinatura do compromisso de afixar como “[...] primaz intuito da agência educadora um fazer que tome como responsabilidade a melhoria das condições de vida dos estudantes em três instâncias temporais: o horizonte presente, o horizonte próximo e o horizonte longínquo.” (HENRIQUES, 2019, p. 480), haja vista que a Linguística Aplicada tem em essência uma natureza intervencionista, a qual entende que entender a linguagem e a língua é apreendê-las como ferramenta da melhora da vida dos sujeitos.

Conclusivamente, qual sentença Paulo Freire (1997, p. 74-75), “[...] quando falo em educação, falo em intervenção.”, pois o propósito de educar é auxiliar as pessoas em suas ações sobre o mundo, de modo a torná-lo melhor para si e para outrem. Dito isso, cabe assinalar expressamente que uma “[...] Educação que não se institui como crítica não é Educação, sendo, portanto, uma experiência de adestramento cultural, pelo qual se operam as normalizações e homogeneizações engendradas pela normatização do corpo social a serviço do aparato ideológico dominante.” (HENRIQUES, 2019, p. 481), o que exige da oferta educacional uma posição de agentividade sobre a vocação da escola, ainda que tiranizações a busquem manipular em favor de escusos líderes, pois não há letramento sem criticidade, sem enfrentamento, sem tomada de posição autônoma e sem liberdade de acesso e posicionamento ideológico. Não há lugar outro para essa experiência que não a aula de língua, haja vista que é na língua e por meio dela que o “tu” se faz, desfaz, refaz e significa sobre o mundo da cultura.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acessado em: 13.08.2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 pp.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 73-118.

CARTA CAPITAL. *É fundamental trazer a política para dentro das salas de aula*. Educação. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/e-fundamental-trazer-a-politica-para-dentro-das-salas-de-aula/>. Acessado em 14.08.2020.



CIDADANIA. 71% do país defende discussão sobre política nas escolas. *Política*. 2019. Disponível em: <https://blogdacidadania.com.br/2019/01/71-do-pais-defende-discussao-sobre-politica-nas-escolas/>. Acessado em 14.08.2020.

CHIARELLA, T.; BIVANCO-LIMA, D.; MOURA, J. de C.; MARQUES, M. C. C.; MARSIGLIA, R. M. G. A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*. v. 39 (3): 418-425; 2015.

CUNHA, A. G. *Dicionário Etimológico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DEUTSCH WELLE. *Palavras alemãs no cotidiano brasileiro*. Notícias. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/palavras-alem%C3%A3s-no-cotidiano-brasileiro/g-19076859> Acessado em 04.08.2020.

FERREIRA, J. B. M.; FERREIRA, B. B. M. A Ação pedagógica nas práticas de aperfeiçoamento profissional. in. Anais do XIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23245\\_13175.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23245_13175.pdf). Acessado em 08.08.2020.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido / Paulo Freire – notas: Ana Maria Araújo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.

GAIOLI, F. M. Sexualidade e gênero na formação de professores no interior paulista: Raízes, problemas e possibilidades. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. *Campus* São José do Rio Preto. 226p. Educação. 2020. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192093/gaioli\\_fm\\_me\\_sjrp.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192093/gaioli_fm_me_sjrp.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acessado em 08.08.2020.



GASPAR, L. Línguas Indígenas no Brasil. *Biblioteca Blanche Knopf - Fundação Joaquim Nabuco*. 2011. Disponível em: [http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=832:linguas-indigenas-no-brasil&catid=47:letra-l](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=832:linguas-indigenas-no-brasil&catid=47:letra-l). Acessado em 04.08.2020.

GAZETA DO POVO. Política é sim assunto de criança. Seção Ler & Pensar. 2018. Disponível em: <https://www.lerepensar.com.br/politica-e-sim-assunto-de-crianca/>. Acessado em 12.08.2020.

HENRIQUES, E. Se Língua é Poder, ensinar Língua consiste em quê?. In.: MONTENEGRO, R. K. A. *Educação: possibilidades e caminhos*. Campo Grande, Editora Inovar, 2019, p. 471-486.

HENRIQUES, E.; BARBOSA, G.. As performatividades de gênero no espaço escolar: abjeção e formação crítica para a cidadania. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 2, n. 1, p. 51-72, CAp UFPE, 2016.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 7-34.

MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012. 80 p. (Série Cadernos da Diversidade, 6).

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. in.: PEREIRA, R. C. & ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2010, p.11-24.

MPPR. Ministério Público do Paraná. *ESTATÍSTICAS – Estupro bate recorde e maioria das vítimas são meninas de até 13 anos*. Criança e Adolescente. Paraná, 2020. Disponível em: <http://crianca.mppr.mp.br/2020/03/233/ESTATISTICAS-Estupro-bate-recorde-e-maioria-das-vitimas-sao-meninas-de-ate-13-anos.html>. Acessado em 09.09.2020.

OLIVEIRA, A. P. de. Gênero, sexualidade e diversidade no currículo escolar: a experiência do Papo Sêrio em Santa Catarina. Paraná, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/4705/4491>. Acessado em 10.08.2020.

PASSOS, R. A. B. O francês de cada dia. *Revista Ensino Superior*. 2011. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/o-frances-de-cada-dia/>. Acessado em 04.08.2020.



PEREIRA, F. A diversidade linguística africana e suas heranças na formação do Português no Brasil. *Afreaka*. 2019. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/diversidade-linguistica-africana-e-suas-herancas-na-formacao-portugues-brasil/#:~:text=Greenberg%20dividiram%20as%20%C3%ADnguas%20africanas,saarianas%20e%20%C3%ADnguas%20nigero%20Dcongolasas.>> Acessado em 04.08.2020.

PERRENOUD, P. *Os Ciclos de Aprendizagem*. Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

PIMENTEL, M. Breve história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. in.: *MultiRio – a mídia educativa da cidade*. 2017. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/12148-breve-hist%C3%B3ria-do-ensino-de-l%C3%ADngua-portuguesa-no-brasil>. Acessado em 27 de Abril de 2020.

RIBEIRO, O. A Formação de Portugal. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa do Ministério da Educação. Série Cultura Portuguesa – Identidade. Lisboa, 1987. Disponível em: [http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=832:linguas-indigenas-no-brasil&catid=47:letra-l](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=832:linguas-indigenas-no-brasil&catid=47:letra-l). Acessado em 04.08.2020.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. 1993. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1993000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003). Acessado em 28 de Abril de 2020.

RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar*. 3a. Edição. São Paulo, Editora Moraes, 1981.

ROSSI, A. Navios portugueses e brasileiros fizeram mais de 9 mil viagens com africanos escravizados. *BBC NEWS BRASIL*. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45092235#:~:text=A1%C3%A9m%20disso%2C%20independentemente%20de%20quem,Estados%20Unidos%2C%20foram%20389%20mil>. Acessado em 04.08.2020.

SABBATINI, R. M. E. As Contribuições do Idioma Italiano ao Português: Estrangeirismos que Ficaram. Instituto Edumed. 2007. Disponível em: <http://www.renato.sabbatini.com/papers/italianismos.htm>> Acessado em 04.08.2020.



SOARES, M. O Livro Didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In. MARINHO M. (Org.). *Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

---

*Envio: Agosto de 2020*  
*Aceite: Março de 2021*