



**ESTELA FABIANA DOS SANTOS**

**O FILME *CABRA MARCADO PARA MORRER* E A  
FORMAÇÃO DOCENTE HISTÓRICO CRÍTICA**

**LAVRAS-MG  
2023**

**ESTELA FABIANA DOS SANTOS**

**O FILME *CABRA MARCADO PARA MORRER* E A FORMAÇÃO DOCENTE  
HISTÓRICO CRÍTICA**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Ciências Biológicas para obtenção do título de Licenciada.

Profa. Dra. Marina Battistetti Festozo  
Orientadora  
Gabriel Batista Amaral  
Coorientador

**LAVRAS-MG  
2023**

**ESTELA FABIANA DOS SANTOS**

**O FILME *CABRA MARCADO PARA MORRER* E A FORMAÇÃO DOCENTE  
HISTÓRICO CRÍTICA**

**THE MOVIE *CABRA MARCADO PARA MORRER* AND CRITICAL HISTORICAL  
TEACHER TRAINING**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Ciências Biológicas para obtenção do título de Licenciada.

APROVADA em 12 de dezembro de 2023.

Me. Ricardo Campos Queixas UFLA  
Ma. Júlia Amorim Monteiro UFLA

Profa. Dra. Marina Battistetti Festozo  
Orientadora  
Gabriel Batista Amaral  
Coorientador

**LAVRAS-MG  
2023**

*À minha família, por apoiar a minha caminhada.  
Aos professores e professoras que passaram por minha trajetória formativa,  
por tudo o que foi ensinado e, por me inspirarem na luta.  
Dedico.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de ter desenvolvido esse trabalho que foi fundamental para minha formação profissional e pessoal.

Na sequência, agradeço ao meu pai Eduardo e à minha mãe Elizabete pelo amor incondicional. Vocês estiveram sempre presentes na caminhada, torcendo e apoiando incondicionalmente. Obrigada pela compreensão em todas minhas decisões e por nunca terem duvidado da minha capacidade e não terem me deixado desistir.

Gratidão, também, a Melzinha, por estar sempre perto e trazer paz nos momentos de aflição.

Ao meu amor, por ser companheiro tanto nos bons quanto nos maus momentos e por me dar forças para mergulhar no encontro de minhas aspirações.

Gratidão à Professora Marina, que me levou às reflexões sobre a prática docente que pretendo desempenhar adiante, e também, pela confiança, dedicação, carinho e generosidade ao me orientar.

Ao meu coorientador, pela parceria e por promover apontamentos necessários para a melhoria do meu trabalho. Obrigada pela atenção e generosidade.

Ao estimado Professor Antônio, também manifesto minha profunda gratidão. Gratidão, por me acolher, me mostrar o caos, por me desafiar e apoiar, por me encorajar a enfrentar medos e inseguranças, por me fazer caminhar adiante.

Registro, ainda, especial agradecimento às professoras e aos professores em formação, participantes do Estágio Supervisionado III, pelas discussões e reflexões que trouxeram.

Gratidão à professora Julia e ao professor Ricardo que compuseram minha banca de defesa e trouxeram reflexões importantes para a melhoria da presente monografia e para a minha formação. Serão sempre lembrados com respeito, admiração, carinho e gratidão.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro por meio dos programas PIBID e Residência Pedagógica.

*“A luta não para. Enquanto houver a fome e a miséria atingindo a classe trabalhadora, tem que haver luta dos camponeses, dos operários, das mulheres, dos estudantes e de todos aqueles que são oprimidos e explorados”. (Elizabeth Teixeira)*

## RESUMO

Para formar professores é interessante considerar aspectos culturais, sociais, éticos, morais, históricos, políticos e artísticos. Pensando nisso, este trabalho visa identificar no filme *Cabra marcado para morrer* (1984) as discussões que ele pode suscitar em um ambiente de formação de professoras e professores de Ciências e Biologia. O filme, dirigido por Eduardo Coutinho, retrata o início da década de 60, quando o líder camponês, João Pedro Teixeira, é assassinado por ordem dos latifundiários do Nordeste. As filmagens de sua vida, interpretada pelos próprios camponeses, foram interrompidas pelo golpe militar de 1964. Dezesete anos depois, o diretor retoma o projeto e procura a viúva Elizabeth Teixeira e seus filhos, espalhados pela onda de repressão que seguiu ao episódio do assassinato. O tema principal do filme passa a ser a trajetória de cada um dos personagens que, por meio de lembranças e imagens do passado, evocam o drama de uma família de camponeses durante os longos anos do regime militar. Este trabalho foi desenvolvido através das ferramentas da metodologia de pesquisa qualitativa e da Análise Fílmica. Foram construídos eixos a partir da análise do filme em questão e da observação participante (tomando o Estágio Supervisionado III da Universidade Federal de Lavras como objeto de estudo), objetivando trazer o mesmo tanto para ampliar a formação histórica e política dos professores em formação, nosso primeiro eixo, mas também para contribuir com um entendimento de como pode ser realizada uma pesquisa social, nosso segundo eixo. Desse modo, é possível destacar o potencial do cinema, e mais especificamente do filme, em abrir frestas que possibilitam suscitar discussões necessárias para a formação de professores que serão responsáveis por mediar discussões em relação a temas que se colocam muito além dos conhecimentos específicos de suas respectivas áreas.

**Palavras-chave:** Cinema. Formação histórica e política. Pesquisa social. Formação docente.

## ABSTRACT

In order to train teachers, it is interesting to consider cultural, social, ethical, moral, historical, political and artistic aspects. With this in mind, this work aims to identify in the movie *Cabra marcado para morrer* (1984) the discussions that it can give rise to in a training environment for science and biology teachers. The film, directed by Eduardo Coutinho, depicts the beginning of the 1960s, when the peasant leader João Pedro Teixeira is murdered by order of the landowners of the Northeast. The filming of his life, played by the peasants themselves, was interrupted by the military coup of 1964. Seventeen years later, the director resumes the project and looks for the widow Elizabeth Teixeira and her children, scattered by the wave of repression that followed the murder. The main theme of the film becomes the trajectory of each of the characters who, through memories and images of the past, evoke the drama of a peasant family during the long years of the military regime. This work was developed using the tools of qualitative research methodology and film analysis. Axes were built based on the analysis of the film in question and participant observation (taking Supervised Internship III at the Federal University of Lavras as the object of study), with the aim of using it both to broaden the historical and political education of teachers in training, our first axis, but also to contribute to an understanding of how social research can be carried out, our second axis. In this way, it is possible to highlight the potential of cinema, and more specifically film, to open up gaps that make it possible to raise discussions necessary for the training of teachers who will be responsible for mediating discussions on issues that go far beyond the specific knowledge of their respective areas.

**Keywords:** Cinema. Historical and political formation. Social research. Teacher training.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Contextualização do Desenvolvimento do Trabalho.....</b>	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Reflexões sobre a Educação Científica.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 Formação de Professores.....</b>	<b>18</b>
<b>2.3 Histórico da Formação de Professores no Brasil.....</b>	<b>20</b>
<b>2.4 Estágio Supervisionado.....</b>	<b>25</b>
<b>2.5 Cinema e Arte na Formação de Professores.....</b>	<b>27</b>
<b>3 OBJETIVO.....</b>	<b>29</b>
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>29</b>
<b>5 UMA BREVE ANÁLISE FÍLMICA DE CABRA MARCADO PARA MORRER.....</b>	<b>31</b>
<b>5.1 Eixo Histórico-Político.....</b>	<b>31</b>
<b>5.2 Eixo Pesquisa.....</b>	<b>35</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>43</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Essa monografia nasce de um enredamento de trajetórias individuais e coletivas, que se aproximam nos diferentes espaços e tempos. Assim, situar a minha própria trajetória até a chegada do contexto dessa pesquisa se apresenta como elemento indispensável para a elaboração do enredo narrativo que constitui esse trabalho.

Em relação ao processo até a tão sonhada aprovação em uma universidade pública, posso afirmar que, entre muitas dúvidas, a única certeza que eu tinha era que queria fazer a diferença na vida das pessoas e, até então, não sabia como fazer isso. Mas, acredito que a escolha pela Biologia se deu desde a minha infância onde tudo ligado a natureza me gerava curiosidade e a vontade de entender o porquê, então, poder estudar a vida desde o nível molecular até as relações que os organismos vivos mantêm com o meio ambiente foi o que me gerou encantamento. Entretanto, entre os motivos que contribuíram para a escolha do curso, o título de licenciatura foi o principal, pois, desde o Ensino Fundamental, a docência me chamou atenção, pois sempre percebi que a licenciatura me possibilitaria várias experiências importantes acerca da formação do educador e da prática docente dentro e fora do espaço escolar.

Dada a aprovação, iniciei minha jornada acadêmica, frequentemente questionando se havia escolhido a profissão “certa”, pois, em diversos momentos, considerava a possibilidade de desistir do curso. Esse sentimento perdurou até o momento em que fui selecionada no edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde me encontrei como futura profissional.

Quanto ao PIBID, posso dizer que foi uma oportunidade de agregar à minha formação um conhecimento de prática pedagógica que não é adquirido de forma imediata, mas que foi sendo construído no âmbito das experiências tanto individuais quanto do coletivo. Assim, dialogando diretamente com os objetivos do programa em incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, em contribuir para que os docentes sejam valorizados e em proporcionar a qualidade da formação inicial e continuada dos professores, acredito que as contribuições para com a minha formação foram inúmeras.

Durante os dezoito meses como pibidiana, muita coisa aconteceu, ainda mais por esse processo ter ocorrido durante a pandemia do Covid-19 em um longo período de isolamento social. E não que isso não tenha sido importante e não tenha interferido em vários aspectos, mas considero importante falar de quem eu me tornei depois de cada reunião, cada trabalho

produzido, minicurso, congresso e sarau, pois esses momentos me fizeram crescer, me enxergar e enxergar a realidade de forma mais clara.

Em síntese, o PIBID evidentemente contribuiu para a minha formação docente, pois, ao longo da minha formação pude adquirir uma postura crítico-reflexiva e, assim, desenvolver um pensamento autônomo e uma ação profissional mais consciente, sendo a grande protagonista da minha formação inicial como educadora.

Seguindo nesse viés de formação de professores, me inscrevi e fui selecionada no Programa de Residência Pedagógica (RP), onde estou tendo a oportunidade de agregar ainda mais à minha formação. Em outras palavras, essa experiência está me proporcionando uma formação cultural, um contato maior com a arte, uma formação política, com maior compreensão de questões históricas e sociais, entre outras coisas mais.

Desse modo, faz-se necessário reconhecer e valorizar o diferencial que as iniciativas voltadas à formação inicial docente, e também formação continuada, como o PIBID e a RP possuem na percepção que os futuros professores e professoras possuem da educação como prática social transformadora e questionadora das ordens sociais vigentes.

Como afirma Gatti (2014), ao analisar os documentos que fundamentam a instauração destes programas de formação, é possível constatar a necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores para a Educação Básica (EB). São programas que oportunizam a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador, contextualizado e interdisciplinar, e que, ao mesmo tempo são sinalizadores de que as licenciaturas, no formato em que se encontram, não estão fornecendo formação adequada aos futuros docentes. Essa questão da formação docente pode ser discutida a partir da análise das tentativas de padronização no campo da formação de professores da educação no Brasil (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016), e também com base na fragmentação entre teoria e prática, que impossibilita a formação da identidade profissional através da reflexão, do diálogo e da intervenção (BORSSOI, 2008).

Em suma, são essas narrativas sobre minhas experiências (discorridas até o momento) que fazem de mim o que sou hoje, pois, percebo que o ser humano é construído com base em suas relações sociais cotidianamente, e exercer a prática social educadora nos proporciona uma constante transformação de nós mesmos frente a uma realidade dinâmica, com suas contradições postas e a serem elucidadas. Portanto, esse trabalho é uma síntese do que venho aprendendo e refletindo ao longo da minha formação inicial como professora, na qual pude compreender que

o ato de repensar e discutir a formação docente para o Ensino de Ciências e Biologia significa perceber que a valorização do conhecimento científico e tecnológico pela sociedade contemporânea exige do professor a realização de um trabalho que rompa com os conceitos que lidam com as Ciências de forma dogmática, acrítica e descontextualizada da realidade global, a fim de que ele possa contribuir com a formação de cidadãos críticos, alfabetizados cientificamente (MONTEIRO; NASCIMENTO JUNIOR, 2021, p. 4).

À vista disso, um dos aspectos cruciais para a formação de professores de Ciências e Biologia se refere à formação cultural, histórica, política e artística do futuro professor/professora. Assim, o cinema, enquanto uma produção artística e cultural, é um elemento com grande potencial para contribuir neste processo de formação, uma vez que, segundo Julio Cabrera (2006) ele trabalhará a sensibilização, criatividade, imaginação, capacidade de identificar realidades diferentes, dentre outras qualidades. Ainda neste sentido, o autor complementa dizendo que a linguagem cinematográfica permite definir três categorias presentes nos filmes: a potencialidade de apresentar a realidade da maneira que ela é, ao mesmo tempo, racional e efetiva; a capacidade de impactar o espectador, o sensibilizando; a capacidade de fazer com que as pessoas sejam capazes de compreender realidades distintas (CABRERA, 2006).

Além disso, o cinema permite ao espectador viajar para outros tempos, culturas, costumes e até mesmo refletir sobre um dos pontos mais importantes da formação de um professor de Ciências e Biologia: a própria Ciência. Nessa perspectiva, há autores que apontam ser um dos papéis das instituições que formam os professores promover ações que proporcionem debates sobre os saberes necessários para a construção da identidade do profissional, no que diz respeito a compreender o papel social da Ciência e do ensinar.

Então, partindo do pressuposto de que formar professores comprometidos com a sociedade é sinônimo de considerar aspectos culturais, históricos, políticos, sociais, éticos, morais e artísticos como essenciais na educação de qualquer sujeito. E entendendo o cinema como arte fundamental na formação de professores, trabalharemos a partir da obra *Cabra marcado para morrer*, originalmente uma produção de 1964, que contaria a história política do líder da liga camponesa de Sapé (Paraíba), João Pedro Teixeira, assassinado em 2 de abril de 1962 a mando de latifundiários. As filmagens da vida do líder camponês, interpretada pelos próprios camponeses, aconteciam no Engenho Galileia, no município de Vitória de Santo Antão, em Pernambuco, mas o projeto foi interrompido com o Golpe Militar, em 1º de abril de 1964, quando as gravações e equipamentos foram apreendidos por uma tropa do Exército. Dezesete anos depois, em 1981, o mesmo diretor, Eduardo Coutinho, retoma o projeto e volta à região com outra ideia: reencontrar os camponeses que participaram das

gravações para que, revendo as imagens do passado, elaborassem os sentidos de suas experiências. Dessa forma, apesar de ter como pano de fundo um movimento social e a práxis da classe trabalhadora, a ideia do documentário, em síntese, tornou-se contar a história do filme interrompido, retratar a maneira como os camponeses reconduziram suas vidas após os eventos da repressão e se aprofundar no modo como aqueles personagens reagem ao serem convidados a relembrar o passado.

*Cabra marcado para morrer* carrega em seu enredo, e principalmente nos desafios inerentes à sua produção, importantes significados no que diz respeito ao histórico de apropriação de terras brasileiras, sobre as políticas de sua distribuição e também nas lutas camponesas em todo o nosso território. Assim, o filme em todas suas significâncias nos permite considerá-lo um importante exemplo de como o cinema é também uma prática social. Lopes (2009) considera que o cinema, para além de seus fins artísticos e de entretenimento, é capaz de convocar ao debate e de colocar em pauta temas de relevância social.

Em suma, é notório destacar que o Brasil tem uma história iniciada pela face pseudo-heroica europeia na colonização e, por isso, é permeada de controvérsias que precisam ser elucidadas constantemente. Nesse viés, pode-se dizer que o cinema possui importante função, pois: “entender o filme como história ou como modo de contar histórias é reconhecer o cinema como um dos grandes contadores de histórias da contemporaneidade” (FANTIN, 2007). Portanto, além de reconhecer o cinema nesta perspectiva, deve-se considerar o mesmo como um produto cultural e, ao mesmo tempo, prática social, também produtora de cultura, pois valiosamente revela os sistemas e processos culturais, resultando numa maior compreensão de sua especificidade como meio de comunicação (TURNER, 1997), podendo transformar igualmente a ação engajada dos sujeitos.

## **1.2 Contextualização do Desenvolvimento do Trabalho**

O curso de Ciências Biológicas - Licenciatura Plena da Universidade Federal de Lavras (UFLA) conta com quatro diferentes estágios supervisionados obrigatórios na sua matriz curricular, visando auxiliar na formação da identidade docente, inserindo os licenciandos em discussões acerca do contexto da educação e do ensino de Ciências e Biologia.

Cada estágio é desenvolvido em um semestre letivo nas escolas básicas do município, onde os estagiários têm contato com as questões da realidade escolar, fazem observações,

anotações, elaboram e desenvolvem regências de aulas, desenvolvem pesquisas e projetos (OLIVEIRA, 2021).

Nessa perspectiva, Oliveira (2021) explica que esses quatro estágios do curso são organizados a partir de determinados objetivos, ou seja, cada etapa do estágio se dedica ao estudo, mais aprofundado, de algumas questões importantes na formação de professores de Ciências e Biologia. Entretanto, a autora destaca que os caminhos para alcançar os diferentes objetivos mudam conforme o contexto, com as principais questões socioambientais emergentes e as principais questões trazidas pelos estagiários a partir das observações nas escolas.

Dentro desse contexto, Oliveira (2021) aborda de maneira sucinta o intuito de cada um dos estágios. Segundo a autora, o Estágio Supervisionado I, busca um entendimento do trabalho do professor, estudando os principais elementos históricos que condicionam sua prática nas escolas. Já o Estágio Supervisionado II está voltado para uma aproximação geral com a escola, com foco nas observações e no conhecimento acerca do projeto político pedagógico, para buscar um entendimento sobre o funcionamento e organização da escola. O Estágio Supervisionado III busca uma compreensão acerca das relações existentes entre a escola e seu entorno (o ambiente a qual está inserida e as relações com a comunidade), desenvolvendo uma pesquisa. Por fim, ela traz que o Estágio Supervisionado IV tem preocupação com a participação social e a formação para a cidadania, assim embora a formação para a participação social permeie todos os estágios, é neste momento que são estudados mais detalhadamente os referenciais teóricos relacionados a esse tema.

Posto isso, podemos afirmar que a presente monografia se constituiu pela observação e análise de uma parte do trabalho desenvolvido pela minha professora orientadora, relacionado com as turmas de graduandos em licenciatura da Universidade Federal de Lavras (UFLA) do Estágio Supervisionado III.

Nesse âmbito, buscando aprofundar a discussão sobre as atividades deste estágio, podemos dizer que as mesmas são divididas em duas etapas: imersão dos licenciados nas escolas por meio de observação e regência de aulas; desenvolvimento de pesquisa social na escola e no seu entorno. Ambas as etapas se relacionam quando nas intervenções desenvolvidas pelos estudantes, os conhecimentos adquiridos sobre a realidade precisam ser mobilizados. Ainda, são realizados encontros semanais na Universidade, entre estagiários, monitores e professora, em que são discutidas questões vivenciadas relacionadas às escolas, propiciando um melhor entendimento das mesmas, buscando uma compreensão do ambiente, e mais especificamente, do ambiente escolar em sua relação com o entorno, que, no âmbito

do Estágio Supervisionado III, é um dos objetivos gerais, visto que, visa a ampliação da visão e a formação do futuro professor, havendo uma preocupação de que seja formativo do ponto de vista pedagógico, científico, cultural e político, que segundo Pimenta e Lima (2006) são questões importantes para a construção de uma educação emancipatória.

Nesse espaço do Estágio Supervisionado III, questões sobre ensino, pesquisa e formação de professores são levantadas. Desse modo, discussões são feitas no contexto de Educar pela Pesquisa, assim, expondo que por meio da pesquisa podemos compreender algumas das relações que estão postas na sociedade e desta forma entender o ambiente e suas relações, levando em conta a relevância da pesquisa para a formação dos futuros educadores.

A pesquisa como método educativo é uma proposta que contribui para uma formação nesses aspectos, já que ela possibilita o desenvolvimento de um processo coletivo, questionador, participativo e autônomo, o que é fundamental para a construção de uma educação emancipatória que busca contribuir para a transformação da realidade (PIMENTA, 1995).

No desenvolvimento deste trabalho do terceiro estágio, a pesquisa social é tomada como método de ensino no processo educativo, compreendendo que esta é uma estratégia interessante para a formação de professores já que os permitem conhecer e problematizar a realidade daquele contexto em que estão se aproximando, desenvolver uma postura de pesquisador contribuindo para a articulação entre ensino, pesquisa e também extensão, além de desenvolver a concepção de trabalho docente como algo coletivo e não individual, contribuindo, assim, para a formação de professores críticos e reflexivos (LIMA; PIMENTA, 2018).

A autora Meyer (1991) também discute como trazer a pesquisa para o ensino pode contribuir para esse processo de ensinar os estudantes a lerem o ambiente, o que permite dialogar com outras formas de conhecimento além da científica, partir da realidade material investigada, coletiva e individual, algo em constante transformação, estimulando o pensamento reflexivo acerca dela.

Segundo as autoras Pimenta e Lima (2006), o estágio na formação professores deve contribuir para o desenvolvimento de uma análise crítica acerca do que está sendo observado e estudado, o que deve ser feito a partir de uma fundamentação teórica e legitimado pela realidade social, buscando uma articulação entre teoria e prática, o que pode ser possibilitado a partir da pesquisa.

Nessa perspectiva, percebe-se a importância do desenvolvimento de práticas que tomam a pesquisa como método educativo na formação de professores, contribuindo para a

formação da identidade de um professor pesquisador que assumirá esse posicionamento diante do processo educativo e, portanto, poderá contribuir para uma educação transformadora (PIMENTA; LIMA, 2006).

Tendo em vista a formação de professores e formação dessa identidade do professor pesquisador do terceiro estágio supervisionado, é utilizado o documentário *Cabra marcado para morrer* para adentrar tanto nas questões artísticas, políticas e científicas que podem ser discutidas com o filme, quanto para uma primeira imersão e contato com a pesquisa social no sentido de aprofundamento do olhar para a pesquisa. Logo, as turmas dos estágios assistem ao filme e a partir disso há reuniões para discutir sobre os aspectos mais gerais presentes na obra como, por exemplo, as impressões, compreensões da história, da cultura, mas também, num segundo momento, sobre como o filme pode ajudar a pensar a pesquisa que será desenvolvida pelos próprios estudantes.

Sendo assim, partindo da possibilidade de trabalhar com o filme *Cabra marcado para morrer* (1984) na formação de professores e professoras, uma vez que essa abordagem já vem sendo explorada no âmbito do Estágio Supervisionado III, o presente trabalho busca estabelecer um diálogo entre o filme e a formação docente, identificando por meio da Análise Fílmica os eixos de discussão que ele pode provocar.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Reflexões sobre a Educação Científica**

Considerando a educação científica, Teixeira (2003) afirma que o ensino das disciplinas científicas continua demonstrando que, na maioria das vezes, fica demarcado pelas abordagens internalistas, que privilegiam os conteúdos específicos de cada disciplina, ignorando os acontecimentos presentes na sociedade. De fato, ao analisar o ensino de ciências (Biologia, Química, Física e Matemática), torna-se notável que o perfil de trabalho de sala de aula nessas disciplinas está rigorosamente marcado pelo conteudismo, pela exigência de memorização, pela descontextualização e ausência de articulação com as demais disciplinas do currículo (IDEM, 2003).

Ainda nessa perspectiva, Teixeira (2003) discute que a ciência ensinada nas escolas, sustenta uma imagem idealizada e distante da realidade do trabalho dos cientistas, desconsiderando conflitos, lutas e antagonismos travados pelos responsáveis pelo progresso



científico. A consequência disso é a construção de uma visão ingênua de uma ciência altruísta, desinteressada, produzida por indivíduos igualmente portadores destas qualidades.

Portanto, vislumbra-se um quadro demasiadamente perigoso, demandando cuidado, no sentido de que é imprescindível buscar alternativas para alterar o rumo da ciência ensinada nas escolas (TEIXEIRA, 2003). O autor ainda enfatiza que não é mais possível ensinar uma ciência cujos conhecimentos são abstratos, fragmentados e incapazes de dar conta dos aspectos sociais em sua complexidade. Desse modo, ele advoga que existem propostas educacionais que se orientam por princípios democráticos e emancipadores, articulados com os interesses populares, que podem subsidiar projetos para a construção de um ensino de ciências ligado a movimentos pedagógicos orientados para a democratização do saber sistematizado, tomado como instrumento de compreensão da realidade histórica e para o enfrentamento organizado dos problemas sociais.

No grupo de teorias educacionais que poderiam apoiar essa procura, encontra-se a Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que, essa corrente teórica é um excelente instrumento de reflexão para apoiar a mudança de foco da educação científica, abandonando progressivamente o ensino de ciências que hoje vem sendo veiculado nas escolas, para constituir um projeto de educação científica, comprometido verdadeiramente com a instrumentalização para cidadania (TEIXEIRA, 2003).

Todavia, nota-se que para adotar os princípios estabelecidos pela Pedagogia Histórico-Crítica, seria necessário modificar o perfil clássico da ação pedagógica dos professores. Portanto, a questão da formação docente é um desafio a ser superado para viabilizar a presença de abordagens dessa natureza de forma orgânica, e não apenas ocasionalmente, nas aulas dos componentes científicos do currículo do ensino básico (TEIXEIRA, 2003).

Ademais, Teixeira (2003) argumenta que o perfil do educador, como aquele que alia sólida formação técnica e formação política, constitui-se no grande desafio para as instituições formadoras, dado que, nas últimas décadas, prevalece nos cursos de formação de professores, a dimensão dos conteúdos específicos. À vista disso, Saviani (2011) destaca que a competência técnica representa uma manifestação do compromisso político. Isso implica que, entre outras condições, ela desempenha um papel crucial na transição do horizonte político, concebido como uma possibilidade delineada, para o compromisso político concretizado em nossa prática profissional cotidiana. Assim, a competência técnica é considerada necessária, embora não suficiente, para implementar efetivamente, na prática, o compromisso político previamente estabelecido teoricamente. Portanto, é também por meio

da mediação da competência técnica que se alcança o compromisso político efetivo, tangível e prático.

Nessa contextura, de acordo com Teixeira (2003), a Pedagogia Histórico-Crítica exige a concepção de um perfil diferenciado de professores para que suas proposições possam ser colocadas em prática no ensino básico. Dessa maneira, as ideias manifestadas pela Pedagogia Histórico-Crítica apresentam-se como importante contribuição, no sentido de que podem ser utilizadas para subsidiar os processos de formação, e a proposição de novas experiências de ensino-aprendizagem na área de ciências.

Em síntese, segundo Teixeira (2003) precisamos alterar a realidade das aulas que cultivam conhecimentos abstratos e fragmentários, incapazes de dar conta dos problemas vividos na sociedade. Tomando como padrão os docentes que temos na atualidade, precisamos investir na formação docente. E a partir dessa realidade, buscamos construir um novo perfil de educadores, que apresentem visão mais ampla do papel da escola na sociedade, como real instrumento para formar cidadãos, e para fundamentar uma nova realidade: justa, humana e democrática.

## **2.2 Formação de Professores**

A formação do professor vem sendo um assunto amplamente discutido nas instituições de ensino, visto que a formação do educador é um fator essencial para o ensino e a aprendizagem dos alunos (BORSSOI, 2008). Todavia, Belletati, Pimenta e Lima (2021) ressaltam que apesar da formação dos docentes ser imprescindível e de crucial importância para a melhoria da educação, é essencial enfatizar que os professores não devem ser considerados como os causadores e nem mesmo os redutores dos problemas que afetam a educação, pois estes são de natureza estrutural da sociedade na qual a escola brasileira, enquanto instituição, está inserida. Assim, as autoras ainda afirmam que a melhoria da educação não é resultado direto da formação do professor e, portanto, este que não pode ser responsabilizado individualmente pelo desempenho de seus alunos, medido externamente à escola e ao seu contexto.

Contudo, a formação de professores, muitas vezes, apresenta grandes contradições, em um contexto de “precarização da Educação e do ensino”. Nesse âmbito, Oliveira-Silva (2013) ressalta que a precariedade da formação se dá também no “provimento dos saberes e práticas” que são essenciais ao exercício docente, prejudicando a constituição de sua

identidade profissional. Com isso, os professores encontram dificuldades em perceber a complexidade de seu trabalho e entendê-lo como um ato político.

Sendo um ato político, a dimensão cultural também envolve o processo formativo dos professores, pois assim como destaca Oliveira-Silva (2013), a educação e a cultura são categorias inseparáveis. O autor ainda destaca que as instituições de ensino se constituem como espaços nos quais as pessoas têm acesso a diferentes e variadas expressões culturais, sendo esse o contexto onde os professores atuam como mediadores.

Entretanto, para que essa mediação dessas expressões culturais aconteça de maneira efetiva, é necessário que os docentes sejam formados nessa perspectiva. “A sensibilidade, sobretudo em relação a experiências de apreciação artística da música, da dança, do teatro, das artes visuais e do cinema, também constitui os saberes docentes” (ALMEIDA, 2010, p. 19).

O professor, quando entra em contato com a arte, mesmo na condição de espectador, cresce em direção a sua humanização, compreendendo o mundo e interagindo com ele. Diante disso, Oliveira-Silva (2013) evidencia a necessidade de uma formação de professores no âmbito cultural, artístico, político, social, científico e ambiental, pois são responsáveis pelo auxílio à formação cidadã. Nesse sentido, quanto maior for o repertório do docente, maior serão as chances de que seu trabalho seja efetivo no processo de mediação dos conhecimentos escolares e, dessa maneira, os professores conseguirão, de fato, desempenhar seu papel na sociedade, formando educandos críticos e reflexivos.

Almeida (2004) ressalta que é importante que o cinema, como uma manifestação artística, não seja reduzido a um recurso pedagógico ilustrativo, pois é um objeto cultural que permite a compreensão da realidade em um determinado tempo. Por essa razão, Duarte (2009) preconiza o desenvolvimento de atividades que envolvam filmes dentro de sala de aula, pois são atividades fundamentais para a socialização e inserção do educando no mundo da cultura. Para tanto, há uma necessidade de os professores estarem formados nesse viés.

No contexto da formação de professores de Ciências e Biologia, pode-se dizer que o ensino de ciências pode e deve desempenhar significativo papel no processo de compreensão da realidade social, pois assim como enfatizam Santos e Mortimer (2001, p. 96), “a ciência não é uma atividade neutra e o seu desenvolvimento está diretamente imbricado com os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais”.

Dessa maneira, para Santos e Mortimer (2001), o ensino das ciências deve propiciar aos alunos instrumentos que permitam a atuação de forma ativa nas decisões da sociedade, e não se limitar a transmissão de conhecimentos conceituais, assim, sendo elementar o

desenvolvimento de atividades de ensino em que os alunos consigam debater diferentes pontos de vista sobre problemas reais, buscando possíveis alternativas de solução a partir da construção coletiva. Entretanto, isso só será viável quando os professores conseguirem estabelecer articulações entre os saberes específicos e saberes pedagógicos.

Ademais, torna-se imprescindível que o professor compreenda as diversas demandas contemporâneas, perceba o seu papel como agente de transformação e, conseqüentemente, estimule os educandos, considerando as suas especificidades, discutindo e buscando soluções para a realidade social na qual estão inseridos (SILVA; BASTOS, 2012).

Em resumo, compreender e discutir a formação docente implica reconhecer a necessidade de os professores realizarem um trabalho comprometido que rompa com os conceitos que lidam com as Ciências de forma dogmática, acrítica e descontextualizada, visando contribuir para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, participativos, alfabetizados na perspectiva científica e engajados social e ambientalmente.

### **2.3 Histórico da Formação de Professores no Brasil**

Saviani (2008) examina a questão pedagógica na trajetória da formação de professores nos séculos XIX e XX no Brasil, destacando que a formação de professores como um problema só ganhou relevância no século XIX, quando os sistemas nacionais de ensino são instituídos no Brasil. Estes, configurados como um conjunto amplo composto por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, se viram diante do problema de formar professores, em grande escala, para atuar nas mencionadas escolas. E a direção encontrada para solucionar essa questão foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários, à medida que, a tarefa de formar os professores secundários era atribuída ao nível superior.

Nesse contexto, Saviani (2008) afirma que se configuraram dois modelos de formação de professores. O primeiro é o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual a formação dos professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Já o segundo modelo é o pedagógico-didático, que, se contrapondo ao anterior, considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Na história da formação de professores, Saviani (2008), constata que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, que se encarregaram da formação dos professores secundários. Por outro lado, o segundo tendeu a

prevalecer nas escolas normais, assim dizendo, na formação dos professores primários. Logo, a universidade nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores (SAVIANI, 2008).

De fato, o que está em questão não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas sim a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado, há o modelo que considera que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo "treinamento em serviço". Do outro lado, contrapõe-se o modelo segundo o qual, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar a preparação pedagógico-didática por meio da organização curricular, de forma deliberada e sistemática.

A partir dessa constatação, o trabalho de Saviani (2008) objetivou detectar a ausência/presença da questão pedagógica na formação docente e as transformações ocorridas ao longo dos séculos XIX e XX, nos quais podemos identificar os seguintes períodos:

**a) Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890):**

Durante todo o período colonial, não houve uma preocupação explícita com a questão da formação de professores, assim, só na Lei das escolas de primeiras letras, promulgada em 15 de outubro de 1927, que essa inquietude apareceu pela primeira vez. Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que incorporou a instrução primária como responsabilidade das províncias, estas passaram a adotar a criação de escolas normais para formação de professores, seguindo o modelo europeu. Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as escolas normais preconizavam uma formação específica, logo, deveriam basear-se pelas coordenadas próprias do modelo pedagógico-didático, entretanto, estavam ainda sob a influência do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e, portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio de conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças excluindo ou secundarizando, o preparo didático-pedagógico de forma intencional e sistemática.

Contrariamente à abordagem das escolas normais, Couto Ferraz, presidente da província do Rio de Janeiro na época, iniciou um processo de superação dessas instituições. Sua proposta consistiu em substituir as escolas normais pelos professores adjuntos, que desempenhariam o papel de auxiliares do regente de classe, aprimorando-se em matérias e práticas de ensino. A intenção era preparar novos professores sem a necessidade de instalar

escolas normais. No entanto, essa abordagem não obteve sucesso, e os cursos normais persistiram.

Outra iniciativa relevante foi a proposta de estabelecer Internatos Normais nas capitais das províncias. Esses internatos teriam a função de acolher jovens economicamente desfavorecidos do interior, proporcionando-lhes gratuitamente o curso. Ao término da formação, esses jovens retornariam às suas cidades, vilas ou aldeias de origem para assumir a função de reger as escolas.

#### **b) Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932):**

É possível afirmar que o modelo de organização e operação das escolas normais foi estabelecido durante a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, implementada em 1890. Nesse sentido, uma vez que a escola normal então existente no estado não satisfazia as exigências do trabalho docente a que se destinava, era necessário reformar o seu plano de estudos.

A reforma se caracterizou por dois elementos principais: o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e a ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da Escola-Modelo vinculada à Escola Normal. Essa escola prática se tornou crucial na consolidação do modelo pedagógico-didático como referência na formação de professores oferecida pelas escolas normais.

Essa reforma implementada na escola normal da capital paulista foi expandida para as principais cidades do interior do estado de São Paulo, tornando-se um ponto de referência para outros estados do Brasil. Dessa maneira, o padrão da escola normal, centrado no modelo pedagógico-didático de formação docente, teve uma tendência clara de estabelecimento e expansão em todo o país.

#### **c) Organização dos Institutos de Educação (1932-1939):**

Ainda que o modelo pedagógico-didático tenha se fixado a partir da reforma paulista, após a primeira década republicana o ímpeto reformador se enfraqueceu e uma nova fase se abriu com a abertura dos Institutos de Educação, concebidos como espaços dedicados a educação posta não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Para esse fim, a Escola Normal foi transformada em Escola de Professores.

Os Institutos de Educação foram concebidos e estruturados para incorporar as demandas da pedagogia, que buscava se estabelecer como um conhecimento científico. Isso representou um passo decisivo em direção à consolidação do modelo pedagógico-didático na

formação de professores, visando corrigir insuficiências e distorções observadas nas antigas escolas normais.

**d) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971):**

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados à posição universitária, tornando-se a base dos estudos superiores em educação. Sobre essa base, foram estruturados os Cursos de Formação de Professores para as escolas secundárias, amplamente disseminados em todo o país a partir do Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, que conferiu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as outras escolas de nível superior, o paradigma decorrente do Decreto-Lei n.º 1.190 se estendeu para todo o país, estabelecendo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3 + 1” adotado na organização dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia, isto é, três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática.

A mesma orientação prevaleceu no contexto do ensino normal. Na nova estrutura, o Curso Normal, alinhado aos demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro, correspondente ao ciclo ginasial do curso secundário, tinha a duração de quatro anos, visando formar regentes do ensino primário em Escolas Normais Regionais. O segundo ciclo, com três anos de duração, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com o propósito de formar professores do ensino primário, funcionando em Escolas Normais e Institutos de Educação.

Contudo, ao serem implementados, tanto os cursos normais quanto os de licenciatura e pedagogia concentraram-se na formação profissional, estabelecendo um currículo composto por disciplinas a serem cursadas pelos alunos, dispensando a necessidade de escolas-laboratórios. Essa abordagem resultou na prevalência do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, mesmo diante da presença do modelo pedagógico-didático. Essa situação, principalmente no nível superior, se manifestou em uma solução dualista, com os cursos de licenciatura fortemente marcados pelo modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o modelo pedagógico-didático.

**e) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996):**

O golpe militar de 1964 demandou ajustes no âmbito educacional, realizados por meio de alterações na legislação do ensino. Em decorrência, modificou os ensinos primário e

médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais e em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). A Habilitação Específica do Magistério foi estruturada em duas modalidades fundamentais: uma com duração de três anos (2.200 horas), conferindo habilitação para lecionar até a 4ª série; e outra com duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando para o magistério até a 6ª série do 1º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, então, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Para as últimas quatro séries do ensino fundamental e para o ensino médio, a Lei n. 5.692/71 estabeleceu a formação de professores em nível superior, por meio de cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração).

A partir de 1980, ocorreu um extenso movimento de reformulação nos cursos de pedagogia e licenciatura, adotando o princípio da "docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação".

#### **f) Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006):**

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, após o término do regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria enfrentado de forma mais eficaz. Mas a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura, os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais rápida e barata, por meio de cursos de curta duração.

Concluindo a trajetória percorrida, Saviani (2008), mostra que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, inicialmente ausente, gradualmente penetrou nos ensaios de reformas da década de 1930, tornando-se central. Porém, até o momento, não encontrou um encaminhamento satisfatório. Em resumo, o autor destaca a persistente precariedade das políticas formativas ao longo dos seis períodos analisados, evidenciando que as sucessivas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para enfrentar os desafios da educação escolar no Brasil.



## 2.4 Estágio Supervisionado

No sentido de compreender o estágio como via fundamental na formação do professor e como um importante momento de preparação para lidar com os desafios no campo da educação, entendemos que o estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional (SILVA; GASPAR, 2018). Sob tal perspectiva, o estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores que estabelece um diálogo entre a teoria apreendida no curso de formação e a prática nas escolas (SILVA; GASPAR, 2018).

Pimenta e Lima (2006) abordam que o estágio é considerado a parte prática dos cursos de formação de profissionais e que muitos cursos, na sua grade curricular, dão ênfase a um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem articular a teoria e a prática, como saberes que se complementam. Portanto, de acordo com Pimenta e Lima (2006) o estágio é na realidade uma atividade teórico-prática, ou seja, a teoria tem que ser indissociável da prática. Porém, as autoras destacam que para concebermos essa ideia, precisamos entender o conceito de prática e de teoria e compreender a fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, “o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 7).

Diante disso, Pimenta e Lima (2006) descrevem que o estágio pode ser desenvolvido pela prática como imitação de modelos e como instrumentalização técnica, quando não refletidos, estes foram ao longo da história - e ainda são - modelos muito recorrentes nos cursos de formação de professores. Além disso, as autoras argumentam que o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de ação. Nesse sentido, a profissão de professor não é diferente, e o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, ditos como bons. Portanto, a prática como imitação de modelos pressupõe que a formação do professor, se dá pela observação e tentativa de reprodução. Essa perspectiva reduz a atividade docente apenas a um fazer, que será bem-sucedido à medida que mais se aproximar dos modelos que observou. O estágio então, nessa lógica, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar, sem uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa (PIMENTA; LIMA, 2006).

Para Pimenta e Lima (2006) o exercício de qualquer profissão é técnico também, pois precisa utilizar técnicas para sua execução. Nesse caso, assim como em outras profissões, o

professor também desenvolve habilidades específicas para realizar tal atividade. Entretanto, “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 9). Nessa perspectiva da prática como instrumentalização técnica, as autoras afirmam que a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a serem empregadas e ao desenvolvimento de habilidades específicas.

Essa percepção se traduziu em modalidades de estágio que se limitavam a apenas perceber os problemas e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, visto que os estagiários buscavam apenas para rotular as escolas e seus profissionais (PIMENTA; LIMA, 2006).

O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo vazio, já apresentadas, expõe os problemas na formação profissional docente, dado que a dissociação entre teoria e prática presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas (PIMENTA; LIMA, 2006). A compreensão da relação entre teoria e prática, conforme explicitado anteriormente, possibilitou estudos e pesquisas que buscam uma nova concepção de estágio. Nesse contexto, Pimenta e Lima (2006) defendem a necessidade uma nova postura, uma redefinição do estágio que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

Assim sendo, as autoras enxergam a pesquisa no estágio como uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Segundo, Pimenta e Lima (2006), a pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam, e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações vivenciadas, elaborando projetos que lhes permitam compreender e problematizar as situações que observam. Essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio aponta, para além da instrumentalização técnica da função docente, um profissional pensante capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social da sua profissão (PIMENTA; LIMA, 2006).

Partindo da discussão das autoras Pimenta e Lima (2006), conclui-se que o estágio, na perspectiva de tentar superar a decantada dicotomia entre teoria e prática, ao contrário do que se propõe, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente (esta compreendida como a atividade de transformação da realidade). Nesse âmbito, o estágio como atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis (PIMENTA; LIMA, 2006).

Enfim, o estágio é uma etapa importante dos cursos de formação de professores. Assim, há uma preocupação de que sejam momentos formativos do ponto de vista pedagógico, científico, cultural, político e artístico, que são questões fundamentais para o desenvolvimento da postura e identidade docente (PIMENTA; LIMA, 2006).

## **2.5 Cinema e Arte na Formação de Professores**

Na perspectiva de formação de professores de Ciências e Biologia, um dos vieses necessários se refere à formação cultural, artística, política, social, científica e ambiental do futuro professor.

Diante disso, Queixas (2022) sustenta que o processo de humanização de homens e mulheres ocorre por meio do contato com a Cultura construída e desenvolvida ao longo da história, destacando a Arte como um dos elementos fundamentais dessa construção.

Neste sentido, torna-se necessário buscar compreensões sobre o que é Arte. Dentre os autores que trazem a definição, Queixas (2022) cita Lev S. Vygotsky, uma vez que, em seu livro intitulado “Psicologia e arte”, o autor afirma que a arte “é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico” (VYGOTSKY, 1999 apud QUEIXAS, 2022, p. 79). A partir disso, Queixas (2022) disserta que a Arte, além de ter o potencial de ser um movimento crítico, é também uma forma de desenvolvimento do ser humano.

Alinhado a essa discussão, Queixas (2022, p. 80) traz novamente como referência Vygotsky, pois o mesmo defende que “a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida”. Nesse caminho, Queixas (2022) discute que essas características ressaltam que não é apenas por meio do conhecimento científico que nos aproximamos de uma compreensão do mundo; a Arte também pode desempenhar um papel fundamental na interpretação da realidade em sua totalidade. Em outras palavras, o ser humano pode perceber o mundo através da Arte, o que não apenas facilita a compreensão, mas também abre possibilidades para sua superação e transformação.

O que pretendemos com a apresentação dessas definições e características é a tentativa de pensar o diálogo entre Arte e a formação de professores. Nesta esteira de discussão, Rizzi (2002, apud QUEIXAS, 2022, p. 80) contribui para a reflexão ao enfatizar que a Arte é “importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada

ser humano com a experiência da humanidade”. Essa perspectiva que a autora nos apresenta, nos faz pensar que a Arte não deve ser tratada de forma utilitarista, mas sim como elemento capaz de despertar o interesse acerca da interpretação da realidade, dado que, por meio da Arte, torna-se possível desenvolver percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver e aprimorar a capacidade crítica, assim, permitindo que sujeito analise a realidade percebida de maneira também a contribuir para qualificar a sua intervenção nesta realidade (BARBOSA, 2003 apud QUEIXAS, 2022, p. 81). E foi neste sentido que trouxemos a Arte do cinema, mais especificamente, o filme *Cabra marcado para morrer*, em nossa proposta.

O filme, para além de sua estética, possui o potencial de impactar, despertar a sensibilidade e desenvolver a imaginação, dessa forma, podendo contribuir para a socialização de valores, sensações, modos de ser e ver o mundo e também para a compreensão de aspectos científicos (CABRERA, 2006). Assim, Monteiro e Nascimento Junior (2021) discutem que além de expressar a cultura de um dado momento histórico, o cinema pode produzir cultura, valores, crenças e comportamentos éticos. Outrossim, estes mesmos autores abordam que o cinema é uma porta de entrada para mergulharmos em mundos distintos, dado que, por meio de um filme, podemos conhecer obras literárias, narrativas de vida, histórias de países e até mesmo músicas. Em outras palavras, o cinema ao longo da história tem contado inúmeras histórias. Essas histórias por trás dos filmes são capazes de possibilitar a compreensão da realidade e o olhar para acontecimentos históricos, a cultura, a vida em sociedade, política e questões acerca da ciência (MONTEIRO; NASCIMENTO JUNIOR, 2021).

Logo, pode-se destacar a importância de professores em formação se apropriarem dessa arte, uma vez que, ao se formarem em uma perspectiva cultural ampla, que lhes permita conhecer os diferentes tipos de arte, poderão contribuir para a formação de estudantes que não apenas aprendem conteúdos específicos, mas que também entendam e apreciem tudo o que já foi produzido pela humanidade (MONTEIRO; NASCIMENTO JUNIOR, 2021).

A partir de todas essas reflexões e apontamentos, viu-se no filme documentário *Cabra marcado para morrer* (Coutinho, 1984) a possibilidade de suscitar discussões que podem ser relevantes em um ambiente de formação de professores de Ciências e Biologia. Além disso, é importante ressaltar que por mais que se trate de um filme que retrata o passado, ele possibilita a criação de um diálogo entre o cenário atual e aquele no qual o filme foi criado.

### 3 OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é identificar e refletir sobre as possibilidades que o filme *Cabra marcado para morrer* (1984) pode suscitar na formação de professores de Ciências e Biologia, considerando seu contexto sócio-histórico, político, cultural, artístico e enquanto pesquisa social.

### 4 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho, a metodologia de pesquisa adotada é a qualitativa, considerando que ela contribui para uma compreensão das questões aqui analisadas que são fenômenos humanos e, portanto, sociais que são objetos de estudo dessa abordagem de pesquisa (MINAYO, 1994). Para mais, a pesquisa qualitativa corresponde a questões muito particulares, se preocupando com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 1994). Ainda, de acordo com a autora Tozoni-Reis (2009), essa metodologia de pesquisa é a mais adequada para estudos na área da educação, uma vez que se preocupa com a interpretação dos dados, para além de quantificá-los. Assim, ela permite a análise de relações humanas que compõem a sociedade buscando compreender a realidade.

Dessa forma, partindo deste olhar qualitativo, podemos afirmar que o presente trabalho se enquadra em uma metodologia baseada na interpretação, chamada Análise Fílmica, onde são considerados aspectos internos e externos ao filme. De acordo com Mombelli e Tomaim (2014), os internos se referem aos elementos da linguagem audiovisual que darão forma ao produto, enquanto os externos estão ligados às temporalidades. Então, é preciso levar em conta a época que o documentário retrata, o período econômico, social, cultural em que ele é produzido, e o tempo da arte, que se refere ao movimento do cinema ao qual o filme faz parte (MOMBELLI; TOMAIM, 2014).

Penafria (2009, p. 7) fala que a análise interna se concentra na obra audiovisual enquanto uma produção individual e singular, e a externa “considera o filme como o resultado de um conjunto de relações e constrangimentos nos quais decorreu a sua produção e realização, como sejam o seu contexto social, cultural, político, econômico, estético e tecnológico”.

No que se refere à análise interna, Vanoye e Goliot-Lété (2002) evidenciam que é preciso decompor os elementos constitutivos do audiovisual. Assim, o filme deve ser desconstruído (em planos, sequências, enquadramentos, cenas, ângulos e sons) para depois

ser reconstituído por meio da compreensão dos elementos decompostos, pois isso permite uma visão das partes em relação ao todo, o que faz a diferença na hora de analisar e interpretar. Todavia, é preciso ter cuidado para que não se construa outro filme - ele “é ponto de partida e o ponto de chegada da análise” (VANOYE; GOLLIOT-LÉTÉ, 2002, p. 15).

Já no âmbito da análise externa, pode-se dizer que a mesma costuma contar com outros métodos como, por exemplo, a pesquisa documental e a bibliográfica, como forma de cercar o objeto e de complementar a análise filmica (MOMBELLI; TOMAIM, 2014).

Para falar de como procedemos na análise, é preciso retomar o objetivo que orientou a pesquisa “identificar e refletir sobre as possibilidades que o filme *Cabra marcado para morrer* (1984) pode suscitar na formação de professores de Ciências e Biologia”. Logo, para que a análise fosse possível, foi necessário definir categorias de análise. Em nosso trabalho, definimos dois eixos, que foram construídos a partir da própria análise filmica e da observação participante, tomando o Estágio Supervisionado III da UFLA (anteriormente contextualizado e apresentado nesta monografia) como objeto de estudo, dado o fato de o mesmo ter o propósito de trazer o filme em questão tanto para ampliar a formação histórica e política dos docentes em formação, nosso primeiro eixo, mas também para contribuir com um entendimento de como pode ser realizada uma pesquisa social, nosso segundo eixo.

Segundo Minayo (1994) a observação participante é um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social para realizar uma investigação científica, na qual o observador está em relação direta com os observados. Em outras palavras, parte do princípio de que o pesquisador tem contato direto com o fenômeno a ser estudado, modificando-o e sendo modificado por ele (TOZONI, 2010).

Em conclusão, podemos entender que assistir a um filme, seja para entretenimento ou para analisá-lo, pressupõe aprendizagens específicas. Os filmes são produções em que a imagem em movimento, aliada às múltiplas técnicas de filmagem, à montagem, ao próprio processo de produção e ao elenco selecionado, cria um sistema de significações (FABRIS, 2008). Ainda de acordo com Fabris (2008), podemos entender a experiência de assistir a um filme como uma viagem em que somos convidados a ir a diferentes lugares, a conhecer costumes, línguas e povos que se aproximam ou se distanciam das nossas experiências culturais. Isto é, deslocamo-nos para o passado, para o presente e para o futuro na mesma velocidade das imagens apresentadas na tela, embora vivendo em um tempo presente. Dessa maneira, analisar uma produção como o cinema, que rompe com as formas mais comuns de representação, em que a materialidade é a imagem em movimento, é ingressar em outra dimensão do conhecimento (FABRIS, 2008).

## 5 UMA BREVE ANÁLISE FÍLMICA DE *CABRA MARCADO PARA MORRER*

### 5.1 Eixo Histórico-Político

Com vocação de filme ensaio, *Cabra marcado para morrer* de Eduardo Coutinho (1984) constitui uma experiência única, em que a história do filme se entrelaça com a do país e uma fala pela outra. São raras as ocasiões em que uma obra de arte supera sua vocação de linguagem e se transforma em representação de um período histórico. Dessa maneira, esse é um filme sobre um filme interrompido, que extrapola de longe o seu escopo inicial e fala de um país e de uma família dissolvidos pela repressão política.

Ainda, *Cabra* pode ser visto como filme-arquivo de imagens das classes populares (RAMOS, 2008) ou de estilos cinematográficos. *Cabra* combina de maneira original convenções do Cinema Direto e do Cinema Verdade, mas não abre mão da voz *over*, ou seja, recupera registros do que teria sido um filme que se aproximaria do formato clássico e engajado, e incorpora a voz do diretor em primeira pessoa, para tratar a um só tempo a história de luta, de luto e de relação com a obra de participação coletiva (HAMBURGUER, 2017).

A proposta inicial, organizada por uma caravana do CPC - UNE (Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes) em 1962, destinava-se a reencenar a história de João Pedro Teixeira, líder das Ligas Camponesas, cujo assassinato, ordenado por latifundiários da região de Sapé, Paraíba, ocorreu no mesmo ano. A iniciativa consistia em permitir que os próprios camponeses, protagonistas desse episódio histórico, encenassem a trajetória de João Pedro, seus colegas de luta e sua família. Contudo, o Golpe Militar de 1964 alterou drasticamente o curso dessa produção. Com a instauração da Ditadura Militar e o acirramento da repressão, o exército invadiu a localidade, confiscando os equipamentos de gravação. As pessoas que ali trabalhavam foram forçadas a fugir, a família de João Pedro foi dispersada e seus antigos companheiros de luta passaram a ser perseguidos. Elisabeth Teixeira, esposa de João Pedro, teve que buscar refúgio com um de seus filhos no Rio Grande do Norte, adotando o nome de Marta. Durante 17 anos, ela permaneceu sem contato com seus outros filhos, que se dispersaram pelo Brasil e um deles foi para Cuba (para estudar medicina). Alguns dos camponeses que participaram das filmagens foram presos, e outros perderam a vida.

O documentário de Eduardo Coutinho sobre o seu filme interrompido e a trajetória dos camponeses que iriam reencenar a história de João Pedro Teixeira carrega também outros

méritos, que vão além do aspecto artístico (AMARAL *et al.*, 2023). Segundo os autores, a retomada da produção, a partir de um outro direcionamento, confere ao documentário um caráter de testemunho da luta dos camponeses e da repressão sofrida pelas lideranças camponesas após o golpe de 1964.

De acordo com Novais Filho (2023), a obra de Eduardo Coutinho, ao testemunhar a luta dos trabalhadores rurais, configura-se como um valioso arquivo audiovisual dos indivíduos que foram protagonistas desse processo no início dos anos 1960. Ademais, o autor ressalta que o registro da simplicidade e do fascínio dos camponeses ao se verem projetados na tela, desempenhando o papel de intérpretes de suas próprias batalhas, destaca-se como um dos aspectos mais cativantes do documentário. A descontração dos envolvidos revela a beleza e a dignidade daqueles que, em tempos passados, ousaram organizar-se e lutar pela terra e por melhores condições de vida e trabalho. Utilizando o material original das filmagens abruptamente interrompidas em 1964, Coutinho trabalha em conjunto com os camponeses para elaborar as “memórias dos anos de chumbo” (NOVAIS FILHO, 2023, p. 38).

É crucial destacar que mesmo no contexto anterior ao golpe, durante o regime "democrático" de 1946 a 1964, os trabalhadores rurais não tinham seus direitos assegurados, e suas organizações já enfrentavam repressão. Segundo Novais Filho (2023), esse foi um período conturbado, no qual a conjuntura latino-americana e internacional intensificava as tensões das lutas sociais em curso no Brasil, especialmente no Nordeste. No final da década de 1950, questões como resistência da Liga Camponesa de Galileia tornaram-se temas centrais do debate nacional. Nesse cenário, a bandeira da reforma agrária estava no foco de diversos movimentos sociais e agrupamentos políticos. Novais Filho (2023) afirma que, nessa conjuntura histórica, o aumento da mobilização das massas camponesas alimentava o clima de tensão política.

No início de 1960, impulsionadas pela vitória da desapropriação do Engenho Galileia, as Ligas se expandiram para as regiões Norte e Sul do Brasil. Em Sapé, na Paraíba, alcançam um elevado nível de mobilização e organização, destacando-se a liderança de João Pedro Teixeira.

Dada a ausência de sindicatos rurais, as Ligas apresentavam-se como uma alternativa de organização e mobilização das massas trabalhadoras do campo, operando fora do controle do Estado. Em 1961, durante o I Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, as Ligas Camponesas emplacaram a tese da “Reforma Agrária na lei ou na marra, com flores ou com sangue”, sinalizando uma ruptura com a política conciliatória do Partido Comunista Brasileiro (NOVAIS FILHO, 2023).



Foi nesse contexto de crescente mobilização que ocorreu o assassinato do líder das Ligas Camponesas de Sapé, João Pedro Teixeira. No filme, Elisabeth Teixeira se refere à constante promessa do “latifúndio” de matar João Pedro Teixeira. Em 2 de abril de 1962, com cinco tiros de fuzil, João Pedro foi executado pelo vaqueiro Arnaud Nunes Bezerra, pelo cabo Antônio Alexandre da Silva e pelo soldado Francisco Pedro de Silva.

O assassinato de João Pedro Teixeira correspondeu a um crime político contra lideranças camponesas. Logo, o filme retrata que a repercussão foi tanta que o próprio governador da Paraíba, Pedro Gondim, acompanhou o inquérito. O cortejo fúnebre com o corpo de João reuniu cerca de 5 mil camponeses em Sapé e, um mês depois, uma manifestação de 40 mil trabalhadores rurais, em João Pessoa, deu mostras da ascensão da mobilização em prol da luta pela terra naquele contexto (CABRA, 1984).

Eduardo Coutinho, que, na ocasião, participava, como estudante, de uma ação itinerante (percorrendo o país promovendo discussões sobre o tema da reforma universitária e fomentando a criação de outros centros de cultura) do Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC-UNE), chega à Paraíba, onde estava ocorrendo um comício em memória do militante camponês morto há cerca de duas semanas na cidade de Sapé. As marcantes imagens desse comício compõem o início do filme *Cabra marcado para morrer*. Com a morte de João Pedro, quem assume a Liga de Sapé é sua companheira, Elisabeth Teixeira. Nesta circunstância, o diretor não apenas conhece a Liga de Sapé, seus líderes e a família de Elisabeth Teixeira, como tem a ideia de realizar um filme de ficção sobre a vida de João Pedro.

Conforme a ideia inicial, o filme seria realizado nos mesmos locais onde se desdobraram os acontecimentos, em Sapé. Então, dois anos depois (1964), no início do ano, com o apoio do CPC e do Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, tudo estava pronto para o início das filmagens. Contudo, novos assassinatos de camponeses e conflitos com a polícia obrigaram o diretor a sair da Paraíba e realizar as filmagens em Vitória de Santo Antão, no Engenho Galileia, em Pernambuco, dessa vez contando apenas com Elisabeth Teixeira do elenco original. Na nova locação, Coutinho reuniu Elisabeth e os novos atores, dessa vez escolhidos entre trabalhadores rurais da região e não de Sapé, como sugeria o projeto inicial, começando as filmagens em seguida.

Todavia, em abril de 1964, as tropas do Exército foram em busca de lideranças camponesas e da equipe do filme. Na ocasião, o material do filme, considerado “subversivo”, foi apreendido. A equipe de filmagem fugiu para o mato, guiada por Zé Daniel (preso em 3

de abril, quando o Exército voltou à Galileia). Em seguida, a equipe se separou em três pequenos grupos, e se dirigiu a Recife.

Em setembro de 1964, também em Sapé, membros da Liga foram dados como desaparecidos, e poucos dias depois, dois corpos brutalmente mutilados foram encontrados em uma estrada da Paraíba. A imprensa noticiou essas mortes como sendo de "marginais" assassinados por um esquadrão da morte (NOVAIS FILHO, 2023).

Um dos camponeses que participaram das filmagens do projeto inicial, João Virgínio da Silva, relata detalhadamente no documentário os horrores a que foi submetido durante a sua prisão no quartel militar em Recife. Além disso, narra também como lhe foram tomados alguns de seus poucos bens.

Em 1981, dezessete anos depois, no contexto da “abertura política”, Coutinho retoma o projeto de *Cabra marcado para morrer* e vai em busca de Elisabeth Teixeira, viúva de João Pedro e líder das Ligas. Inicialmente cautelosa, a mulher, que precisou se refugiar, eventualmente afirmou: "É preciso mudar o regime. Democracia sem liberdade? Democracia com salário de miséria e fome? Democracia com o filho do operário sem direito de estudar, sem condições de estudar?" (CABRA, 1984).

Nessa perspectiva, diferentemente das circunstâncias envolvendo a morte de João Pedro, que seria coberta pelo filme ficcional de 1964, o objeto do documentário de 1984 envolve um universo muito mais complexo de eventos, questões e situações. Além da morte do líder camponês, temos o contexto de interrupção do filme pelo Golpe de 1964 e todos os desdobramentos relativos à repressão violenta que sucedeu este fato, como a dispersão da família de Elisabeth, a prisão de líderes camponeses da Liga de Galileia que ajudaram no projeto do *Cabra/1964* e a perseguição sofrida pelos realizadores do filme.

Considerado uma obra-prima, *Cabra marcado para morrer* retrata também a questão da manipulação de informações, retornando e trazendo outra versão da história, estabelecendo assim, uma retomada da narrativa ao recontar a história a partir da versão dos camponeses e das pessoas envolvidas no movimento camponês. A perspectiva de Borem (2023) sugere que isso se deve ao fato de que o assassinato de João Pedro Teixeira foi envolto em uma narrativa distorcida, construída pelo sensacionalismo jornalístico, na tentativa de convencer e influenciar as pessoas de que João Pedro e seus companheiros de luta eram criminosos, que estavam tentando subjugar os camponeses à força. Em outras palavras, o objetivo era controlar a narrativa e assegurar que a verdade fosse conforme eles a apresentaram (BOREM, 2023).

A partir do que é apresentado pelo filme, podemos entender que a manipulação da informação estava diretamente relacionada à manutenção de poder de um governo ditatorial. Nesse sentido, precisamos nos questionar sobre quem detém o poder sobre o que vai ser produzido e compreender que existe uma realidade e existe a imagem dessa realidade a partir da produção de conhecimento da mesma.

Dessa forma, estabelecer um paralelo entre o período da Ditadura Militar (1964-1985) com o governo Bolsonaro (2019-2022) é uma boa forma de compreender o perigo por trás dos mecanismos de manipulação, pois em ambos momentos, a desinformação teve como propósito a alienação da população com o intuito de manter projetos de dominação política, ideológica ou cultural. As semelhanças com o regime autoritário de 1964 não são coincidências, muito pelo contrário, são um sinal de alerta de que a democracia passou por um momento de muito risco.

Enfim, em tempos de “pós-verdade”, onde as informações distorcem deliberadamente a verdade, a obra de Eduardo Coutinho pode ser considerada um farol crítico sobre a realidade e as formas de representá-la. Nessa mesma perspectiva, a formação de professores pode ser entendida como uma possibilidade de enfrentamento, posto que essa formação é primordial para o desenvolvimento de habilidades críticas. Essa formação educacional nunca foi tão necessária em um contexto marcado pela desordem informativa formulada no plano governamental.

## **5.2 Eixo Pesquisa**

Tendo em vista a formação de professores e formação da identidade do professor pesquisador, o filme *Cabra marcado para morrer*, além de trazer discussões sobre questões artísticas, políticas e científicas, também propicia uma primeira imersão e contato com a pesquisa social, que pode auxiliar o professor a pensar na pesquisa em educação.

Ao longo de suas quase duas horas, *Cabra marcado para morrer* exhibe uma pesquisa social que resulta na localização da viúva e de seus filhos, ou seja, quando voltam às gravações, Coutinho e sua equipe procuram determinados agentes sociais, podemos dizer que é um tipo de pesquisa sendo realizada.

Mas o que é pesquisa? O termo “pesquisa”, segundo Tozoni-Reis (2010), é um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto é, de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida. Ademais, embora seja

uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Em outras palavras, “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 1994, p. 17).

Gil (2008) define pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Realidade social essa entendida em sentido bastante amplo, envolvendo todos os aspectos relativos à humanidade em seus múltiplos relacionamentos com outros homens, mulheres e instituições sociais

Do mesmo modo, Minayo (1994) afirma que a pesquisa social possui consciência histórica, isto significa que não é apenas o pesquisador que dá sentido ao trabalho, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e as suas construções. Outrossim, a pesquisa nessa área lida com os seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador. Como destaca Minayo (1994), numa ciência na qual o observador é da mesma natureza do objeto, o observador, é uma parte de sua observação.

O trabalho, produzido no filme *Cabra*, se enquadra na chamada pesquisa qualitativa, dado que as pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais, assim como as pesquisas em educação, são essencialmente qualitativas. No contexto do filme, podemos perceber uma série de características da pesquisa qualitativa, as quais destrincharemos a seguir.

Mas o que é pesquisa qualitativa e como ela se distingue da pesquisa quantitativa? Para responder a essas questões, Tozoni-Reis (2010) inicia a discussão com a afirmação de que os pesquisadores das áreas de ciências naturais e exatas (em que a pesquisa é fundamentalmente descritiva e quantitativa) tendem a desconsiderar a pesquisa qualitativa como uma abordagem científica. No entanto, muito se tem avançado na concepção de que é preciso considerar que os fenômenos humanos e sociais nem sempre podem ser quantificáveis, pois, como afirma Minayo (1994, p. 21), trata-se de um “universo de significados, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Logo, a pesquisa qualitativa assume a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais entender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los, assim, se preocupa em analisar e compreender os

dados e sua relação com o contexto que está inserido. Em outras palavras, essa pesquisa estuda o ser humano e suas relações buscando fazer análises que aprofundam quantificações e vão em direção a entender as questões sociais, culturais e históricas que permeiam os dados, ou seja, busca analisá-los em sua qualidade, para além daquilo que é aparente (TOZONI-REIS, 2010).

Nessa conjuntura, podemos afirmar que o filme *Cabra marcado para morrer*, nos ajuda a perceber essa necessidade de avançar além da quantidade em relação à qualidade, pois nos mostra que não seria possível medir ou quantificar fenômenos (como o movimento social, a realidade do campo e a repressão instaurada por meio da Ditadura) para entendê-los.

Caminhando na discussão, Demo (1995) afirma que a insatisfação com os atuais modelos teóricos da ciência moderna de explicação da vida tem impulsionado esforços, teóricos e práticos, em direção à superação dos paradigmas ainda hegemônicos nas ciências naturais e exatas. Contudo, nas ciências humanas e sociais esses esforços não são recentes, pois há muito tempo procura-se superar o paradigma dominante das ciências exatas e naturais em busca de novos referentes para a interpretação da realidade. Justamente, é com essa preocupação que tem sido tratada a importância da pesquisa qualitativa em educação (que é também uma pesquisa social), das suas contribuições para o processo educacional, enquanto tarefa filosófica para os pesquisadores da área (TOZONI-REIS, 2010). Nesse sentido, os pensamentos referentes a caminhos metodológicos para a pesquisa em educação, são construídos a partir da ideia da impossível neutralidade, e estão comprometidos com um projeto de sociedade mais justa e igualitária (TOZONI-REIS, 2007).

Avançando na discussão sobre a metodologia qualitativa numa articulação com *Cabra marcado para morrer*, podemos recorrer a Minayo (1994), que estabelece características fundamentais desse método, todas perceptíveis no filme.

A primeira característica é que o objeto das Ciências Sociais é *histórico*, logo, para compreender qualquer fenômeno é preciso entender sua historicidade (MINAYO, 1994). Esse aspecto definido pela autora é notório no filme de Eduardo Coutinho, dado que o mesmo traz questões históricas sobre João Pedro, Elizabeth, a família Teixeira, um povo, uma luta, a Liga Campesina, o Brasil do latifúndio e a Ditadura Militar.

Já o segundo elemento que caracteriza a metodologia qualitativa é que o objeto de estudo das Ciências Sociais possui *consciência histórica*, ou seja, não é apenas o investigador que tem capacidade de dar sentido ao seu trabalho intelectual (MINAYO, 1994). Portanto, no filme, podemos notar que as próprias pessoas estavam envolvidas naquele movimento de relatar a própria história.

A terceira característica que define a metodologia qualitativa, e que é perceptível em *Cabra*, é a *identidade entre sujeito e objeto*, visto que a pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, compartilham um substrato comum de identidade com o investigador, estabelecendo uma solidariedade e um comprometimento mútuo entre pesquisador e pesquisado (MINAYO, 1994).

Por fim, outro aspecto distintivo das Ciências Sociais é o fato de que ela é *intrínseca e extrinsecamente ideológica*. Isso significa que não existe uma ciência neutra (MINAYO, 1994). Seguindo nessa discussão sobre a neutralidade, nota-se que, embora na Ciência ainda se defenda a sua necessidade, a pesquisa conduzida por Coutinho nos apresenta que não é possível ser neutro, pois isso implicaria uma não tomada de posição, que é impossível ao ser humano enquanto ser político (MINAYO, 1994). Ou seja, o filme evidencia uma pesquisa que imprime em si as marcas de seu pesquisador e de uma posição política sobre a questão do campo, da Ditadura e do papel do cinema.

Continuando a análise filmica do *Cabra marcado para morrer* dentro do eixo Pesquisa, podemos destacar que o filme tem o potencial de despertar uma discussão sobre a pesquisa de campo mediante observação participante, posto que, nessa modalidade de pesquisa, o observador modifica o meio ao mesmo tempo, em que é modificado por ele (TOZONI-REIS, 2010). Nesse contexto, a pesquisa social de natureza qualitativa que acaba sendo desenvolvida ao longo do filme *Cabra/1984*, carrega uma proposta que se aproxima da observação participante, pois, claramente, o propósito de Coutinho é justamente envolver-se e deixar-se envolver com o “objeto” da pesquisa, passando a fazer parte dele.

Outra questão que o filme pode nos ajudar a enxergar para pensarmos uma pesquisa diz respeito às entrevistas (que Eduardo Coutinho gostava de chamar de conversas), uma vez que, elas são o principal meio de obter informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, entendem, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram.

A entrevista é definida por Gil (2008) como a técnica em que o pesquisador se apresenta frente ao pesquisado e lhe faz perguntas, objetivando a obtenção dos dados que interessam à pesquisa. O autor ainda acrescenta que a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais por aqueles profissionais que tratam de problemas humanos, pois essa técnica não apenas pode ser utilizada para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação.

Um ponto importante dessa técnica se refere à condução, pois ela exige, naturalmente, do entrevistador habilidades e cuidados diversos. Dessa maneira, Gil (2008) aborda que é de

fundamental importância a criação de uma atmosfera de cordialidade e simpatia para que o entrevistado se sinta absolutamente livre de qualquer correção, intimidação ou pressão.

Essas perspectivas de abordagem durante uma pesquisa estão muito bem colocadas em *Cabra marcado para morrer*. O filme nos leva a pensar e serve como exemplo de como chegar até as pessoas para pesquisar, de como precisamos deixar o diálogo fluir durante a conversa para não provocar desconforto e não engessar a entrevista ou limitar a expressão do entrevistado.

Em síntese, é essencial tomar a “simplicidade”, a forma de diálogo e a abordagem de Coutinho como elementos que podem nos auxiliar de modo que, durante nossa pesquisa, os entrevistados não se sintam pressionados, manipulados ou induzidos.

O filme também pode contribuir para melhor entendimento do método de História de Vida (que se insere dentro das metodologias qualitativas e se desenvolve a partir do desejo do entrevistado de contar sua vida). Isso porque, em *Cabra marcado para morrer* é estabelecido uma relação do particular para o universal, ou seja, conhecemos por meio da história de vida de uma pessoa, no caso João Pedro, a história da família Teixeira, de Elizabeth, de um povo, de uma luta, da Liga Campesina, o Brasil do latifúndio e a Ditadura Militar.

O método de História de Vida, segundo Silva *et al.* (2007), objetiva apreender as articulações entre a história individual e a história coletiva, uma ponte entre a trajetória individual e a trajetória social. Assim sendo, os autores apontam que o objetivo do método da história de vida é ter acesso a uma realidade que ultrapassa o narrador. Isto é, por meio da história de vida contada da maneira que é própria do sujeito, tenta-se compreender o universo do qual ele faz parte.

Ainda de acordo Silva *et al.* (2007), a história de vida propõe uma escuta comprometida, engajada e participativa (escuta essa desempenhada por Coutinho). A partir disso, a relação de cumplicidade entre pesquisadores e sujeitos pesquisados possibilita que aquele que narra sua história experimente uma ressignificação de seu percurso e dê continuidade à construção de um sentido frente a este relato.

Enfim, alguns pontos são importantes a destacar no que diz respeito a esse método, como o vínculo entre pesquisador e sujeito, a questão da relação estabelecida, o sentido que o sujeito dá para sua história, e sua ressignificação e condição do discurso ser uma ponte entre o social e o individual.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste trabalho foi o de identificar, no filme *Cabra marcado para morrer* (1984), as discussões que ele pode suscitar em um ambiente de formação de professores de Ciências e Biologia. Após a análise do filme e da observação participante (por meio do Estágio Supervisionado III), foi possível encontrar cenas e contextos que nos possibilitaram construir os seguintes eixos: “Eixo Histórico-Político” e “Eixo Pesquisa”. Esses eixos abordam questões que se mostram muito pertinentes para a discussão em ambientes de formação de professores, uma vez que os professores de Ciências e Biologia serão responsáveis por mediar discussões em relação a temas que se colocam muito além dos conhecimentos específicos de suas respectivas áreas. Dessa forma, entendendo que a formação de professores deve ir além de aprender técnicas ou apenas os conteúdos específicos da área (perpassando por uma formação cultural, histórica, política, artística, entre outras áreas de produção cultural humana), tem-se no cinema uma forma muito efetiva de enriquecer a formação de professoras e professores.

Por conseguinte, pensando cronologicamente e na tentativa de sintetizar as discussões a partir da obra de Eduardo Coutinho, concluindo a potencialidade e as possibilidades que o filme pode trazer para ambientes de formação de professores, podemos dizer que o filme de 1964 abordaria o assassinato de João Pedro Teixeira, ativista das Ligas Camponesas na Paraíba, que havia sido recentemente executado. Os camponeses e familiares de João Teixeira interpretariam seus próprios papéis. Todavia, as gravações foram suspensas pelo Golpe Militar e pela consequente caçada aos opositores. Assim sendo, algumas pessoas foram presas, outras foram torturadas e mortas, outras tiveram que mudar de nome e de cidade, camuflando-se sob nova identidade para seguirem sobrevivendo. A vida de todos os envolvidos foi afetada radicalmente a partir desses eventos, especialmente a vida de Elizabeth Teixeira, viúva de João Pedro.

Os militares, ao invadirem Galileia (local das filmagens, em Pernambuco) à caça de “cubanos subversivos que estariam subjugando homens, mulheres e crianças do campo”, encontraram homens, mulheres e crianças do campo passando fome e sofrendo de doenças, abandonados pelo poder público e acuados pelos latifundiários. Ao buscarem metralhadoras, fuzis e outras armas, os militares encontraram câmeras, microfones, películas, materiais de filmagem. O cinema como arma de guerra.

Vladimir Maiakóvski, o poeta russo, assegurou que não existe arte revolucionária sem forma revolucionária. Nas batalhas de ontem e de hoje, luta-se também com as armas da arte, e a própria arte é parte da revolução.



Em 1984, com abertura política em curso, lenta e gradual, Coutinho lança *Cabra marcado para morrer*, a partir da retomada do pouco material preservado das gravações de 20 anos atrás, somado a novas entrevistas e novas imagens dos antigos participantes. Um filme sobre pessoas que resistiram e que reexistiram na clandestinidade, na reafirmação ou na negação de suas ideias e seus ideais, em novas ou antigas vidas, de qualquer maneira radicalmente modificadas.

*Cabra marcado para morrer* é um filme revolucionário. Em sua narrativa espiralar, intercalando as imagens de antes, de agora e de depois; as filmagens do filme original e das novas gravações; as imagens de arquivo e das pessoas presentes. Em sua potência metalinguística, ao abordar, dentro do filme, o próprio filme; dentro da narrativa fílmica, as próprias narrativas indagadas; dentro das imagens reveladas, as próprias imagens filmadas e exibidas para as pessoas registradas – e aqui é preciso lembrar que, na época da projeção dessas imagens para os ex-camponeses, não vivíamos a superexposição às telas e à nossa própria imagem projetada nas mesmas, como se vive hoje. Portanto, ao serem observados pelo documentarista, os personagens também observam a si. Além disso, ao mesmo tempo que eram captados pela câmera e pelo microfone, assimilavam e ressignificavam a própria história. A exemplo de João Mariano, que renega qualquer participação em movimentos sociais. A exemplo de João José, que descobriu nos livros deixados pelos cineastas a tradução da sua distante realidade. A exemplo de João Virgínio, que fundamenta seu engajamento, com o custo da própria vida. A exemplo de Dona Elizabeth, viúva na luta camponesa, mãe amputada de seus filhos, protagonista da (sua) história.

Consequentemente, o filme de 1984 vai abordando a vida das pessoas que atuaram no filme de 1964. Sondando sobre suas trajetórias e seus percursos, a partir da sensibilidade da composição formulada por Coutinho, essas vidas vão se revelando para o cineasta que investiga, para nós que somos espectadores e para elas mesmas, personagens do filme.

Quase 40 anos após o lançamento do filme, temos uma obra restaurada em imagem e som, ressignificada em contexto, mas que permanece tristemente aderente à realidade social. Assistir ao filme, neste momento histórico, tem seu significado, ao mesmo tempo, reiterado e renovado: lembremos da tentativa de criminalização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que luta pela reforma agrária; da tese do Marco Temporal, que tenta destituir indígenas da justa ocupação das terras de seus ancestrais; dos assassinatos de Marielle Franco, Chico Mendes, Irmã Dorothy, Mãe Bernadete e tantas outras pessoas que lutavam por justiça social. Pessoas marcadas para morrer, pois a necropolítica (poder de ditar quem pode

viver e quem deve morrer), mesmo antes de a expressão ser inventada, já existia e atuava, eliminando pessoas e sonhos.

O filme também dialoga com o tempo presente no tocante à guerra de narrativas, sendo muito preciso ao retomar, por meio de imagens de arquivo, as manchetes e notícias de jornal que distorciam os fatos, mentiam e propagavam inverdades. Ao mesmo tempo, o filme evidencia a impossibilidade de se contar a versão dos camponeses, à época dos acontecimentos de 1964, e retoma os fatos, 20 anos depois, numa mistura de checagem de informações e prestação de contas com a história.

Em conclusão, o universal e o singular emergem desse filme, pois a história pessoal conta a história do coletivo, e a história do coletivo repercute e representa a história de cada sujeito. Sob esse olhar, o documentário *Cabra marcado para morrer*, como a maioria dos documentários de Eduardo Coutinho, estrutura-se em vidas individuais, ao mesmo tempo que invoca a história universal das opressões e resistências, dos sofrimentos e das resignações. A vida de uma mulher, de um homem, de uma comunidade, a história de um país. Quem são, ontem e hoje, os cabras marcados para morrer, nesse país chamado Brasil?

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. A cultura na formação de professores. **Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, ano XX, boletim 07, p. 14-21, 2010.

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 110 p.

AMARAL, Eder *et al.*. **Cinema Eis a Questão**: leituras de cinema. 18. ed. Bahia: UESB, 2023. 73 p. Disponível em: <http://www.uesb.br/noticias/livreto-com-comentarios-dos-filmes-do-vestibular-2024/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BELLETTATI, Valeria Cordeiro Fernandes; PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Vanda Moreira Machado. Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: transgressões possíveis. **Nuances**: Estudos sobre Educação, [S.l.], v. 32, n. 00, p. e021026, 2021. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8706/pdf>. Acesso em: 07 nov. 2023.

BOREM, Hendye Gracielle Dias. *Cabra marcado para morrer: fake news e necropolítica no país chamado Brasil*. **Leituras de Cinema**, Bahia, p. 29-31, 2023.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: da teoria à prática, ação-reflexão. **1º Simpósio Nacional de Educação: XX Semana da Pedagogia**, Cascavel, PR, 2008.

CABRA marcado para morrer. Direção de Eduardo Coutinho. Produção de Eduardo Coutinho e Zelito Viana. Roteiro: Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro: Mapa Filmes, 1984. (120 min.), VHS, son., color.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa**: uma introdução à filosofia através dos filmes. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. 400 p.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995. 296 p.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 126 p.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6690>. Acesso em: 07 nov. 2023.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação e cinema na escola. **Revista teias**, v. 8, n. 15-16, p. 1-13, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24008/16978>. Acesso em: 22 nov. 2023.

- GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 27 nov. 2023.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HAMBURGER, Esther Império. Fronteiras entre meios e formas em *Cabra marcado para morrer*. **Galáxia**, São Paulo, n. 34, p. 73-84, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/TntYWctLNZ67v4dXCqD5fFm/#>. Acesso em: 23 nov. 2023.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2018. 312 p.
- LOPES, Francisca Rodrigues. **Cinema: do entretenimento à prática social**. III Simpósio Nacional ABCiber. **São Paulo: ABCiber**, 2009.
- MEYER, Mônica Angela de Azevedo. Educação ambiental: uma proposta pedagógica. **Em aberto**, v. 10, n. 49, p. 41-46, 1991.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p.
- MOMBELLI, Neli Fabiane; TOMAIM, Cássio dos Santos. Análise filmica de documentários: apontamentos metodológicos. **Lumina**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 1-17, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21098/11467>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- MONTEIRO, Julia Amorim; NASCIMENTO JUNIOR, Antonio Fernandes. Um olhar para o filme “O vento será tua herança”: possibilidades de discussão na formação de professores de biologia. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [S.l.], v. 12, n. 6, p. 1-25, 2021.
- NOVAIS FILHO, Joaquim Antonio de. “Tem gente lá fora”: um roteiro de leitura da luta camponesa a partir de *Cabra marcado para morrer*. **Leituras de Cinema**, Bahia, p. 37-41, 2023.
- OLIVEIRA, Carolina de Souza. **Alimentação como um conteúdo da educação ambiental crítica na formação de professores**. 2021. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Ambiental) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.
- OLIVEIRA-SILVA, Geraldo Magela de. **Cinema e formação de professores em cursos de licenciatura**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.
- PENAFRIA, Manuela. Análise de Filmes: conceitos e metodologia(s). **VI Congresso Sopcom**, Lisboa, p. 1-10, 2009. Disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 0, n. 94, p. 58-73, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839/845>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Goiás, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 10 nov. 2023.

QUEIXAS, Ricardo Campos. **Corpo como possibilidade de diálogo entre educação ambiental crítica e educação física a partir da obra "Os Saltimbancos"**. 2021. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Ambiental) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas Afinal...O Que É Mesmo Documentário?** São Paulo: Senac, 2008. 448 p.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de Padronização do Currículo e da Formação de Professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, [S.l.], v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B/?format=pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira do; MORTIMER, Eduardo Fleury. **Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências**. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2008, UNICAMP. Disponível em: <https://docplayer.com.br/319436-Pedagogia-e-formacao-de-professores-no-brasil-vicissitudes-dos-dois-ultimos-seculos.html>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 137 p. Coleção educação contemporânea.

SILVA, Aline Pacheco *et al.*. "Conte-me sua história": reflexões sobre o método de história de vida. **Mosaico: Estudos em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/6224/3816>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVA, Haíla; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de licenciatura em pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l.], v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3326/3061>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SILVA, Vania Fernandes; BASTOS, Fernando. **Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada**. Alexandria, p. 150-188, 2012.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo M.. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos. In: PINHO, S. Z.. (Org.). **Cadernos de Formação**: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 3, p. 111-148, 2010.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed., 2009. 179 p.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa Científica**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. 1. ed. Summus Editorial, 1997. 176 p.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise filmica**. Tradução de Maria Appenzelier. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.